



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
Ano 2012

**MANUEL ADRIANO
TIANO**

**UNIVERSIDADE PÚBLICA EM MOÇAMBIQUE E
EQUIDADE SOCIAL**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Administração e Políticas Educativas, realizada sob a orientação científica do Doutor António Maria Martins, Professor Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho aos jovens que sob impulso do bem fazem as coisas acontecerem!

"A audácia nos negócios deve ser o primeiro e o segundo e o terceiro."
(Thomas Fuller)

o júri

presidente

Prof. Doutor António Augusto Neto Mendes
Professor Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor Armando Paulo Ferreira Loureiro
Professor Auxiliar da Universidade de Trás – Os Montes e Alto Douro

Prof. Doutor António Maria Martins
Professor Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Primeiros agradecimentos e especiais endereço ao Professor Doutor António Maria Martins, meu supervisor, pela sábia orientação, encorajamento, apoio metodológico e bibliográfico, disponibilizados durante a elaboração da presente dissertação.

Especiais agradecimentos estendem-se aos Professores e colegas da edição 2010-2012 do Mestrado em Administração e Políticas Educativas, pelo seu valioso sentido de partilha de saberes e experiências.

Estou igualmente muito grato aos amigos em geral, aos familiares, com destaque para meu pai, Adriano Manuel e irmão, Vitorino Adriano Manuel, pelos apoios e incentivos recebidos antes e ao longo deste ciclo de formação.

A ti Esperança, companheira, cúmplice desta procissão terrena agradeço o companheirismo demonstrado desde que nos conhecemos e o devir, destaco-te a paciência, o amor sem os quais as limitações seriam enormes. À Laky e Marília, nossas filhas, agradeço a paciência de esperar pelo pai e o facto de serem parte central na construção da motivação para nossas realizações.

Agradeço também à Reitoria, docentes e estudantes da Universidade Pedagógica, pela sua colaboração durante a fase de colheita de dados, sem os quais seria difícil o diagnóstico e análise da temática em estudo.

Ao Dr. Graciano Cumaio sinceros agradecimentos pelo seu incansável apoio na disponibilização da escassa bibliografia e dados sobre o Ensino Superior Moçambicano.

Aos amigos Andrisse Cumbane, Anselmo Inguane e Ernestino Nhabinde vai um agradecimento muito especial, pela sua incondicional disponibilidade na distribuição e recolha de inquéritos, bem como na condução das entrevistas em Maputo.

Aos amigos das cidades de Aveiro e vila de Ponte de Lima, aos colegas na Residência da Universidade de Aveiro, e Escola Superior Agrária de Ponte de Lima, vão especiais agradecimentos pelos investimentos nas memórias em forma de convívios. Que saudável companheirismo!

Finalmente, quero aqui deixar expresso o meu profundo agradecimento a todos aqueles que apesar de não mencionados nominalmente, em diferentes momentos, espaços e modos, deram o seu valioso contributo para a concretização do meu desejo de continuação de estudos, com maior particularidade ao Dr. Ismael Cassamo Nhêze, enquanto Presidente da Comissão Instaladora do ISCAM, aos Governos de Moçambique e de Portugal que por intermédio da ação conjunta do Instituto de Bolsas de Estudos de Moçambique (IBE) e do Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD) respetivamente, concederam-me a bolsa de estudos.

palavras-chave

Ensino Superior; Política Educativa; Financiamento da Educação; Democratização; Equidade

resumo

A presente dissertação emerge da tentativa de compreender até que ponto as práticas vigentes, na Universidade Pública Moçambicana, de cobrança de propinas mensais no regime pós-laboral mantêm princípios de equidade e justiça social no acesso e permanência no Ensino Superior. Trata-se de um estudo de caso, realizado com recurso à combinação da pesquisa documental, entrevistas junto a docentes e reitoria da Universidade Pedagógica, administração do inquérito por questionários a 100 estudantes, sendo 50 no regime regular e outros 50 no pós-regular. Da pesquisa constatamos que durante o período em que se instalou a prática, os efetivos estudantis evoluíram bastante, tendo igualmente coincidido com a implementação do primeiro plano estratégico do ensino superior. Todavia notaram-se aspetos críticos sobre o facto de a maioria dos estudantes provirem de classes sociais menos favorecidas, uma situação que pode perigar o acesso de estratos sociais economicamente incapazes, notou-se igualmente a sobrelotação de instalações, uma situação que pode traduzir-se em baixa qualidade de ensino. Por outro lado, notou-se que por força desta modalidade de formação desenvolveu-se nas instituições públicas mecanismos de gestão privada das instituições públicas, o sistema entrou em desregulação. Finalmente, no que se refere a bolsas de estudo, estas existem mas, são escassas, além de não serem extensivas aos estudantes do regime pós-laboral.

keywords

Higher Education; Education Policy; Mozambique; Education Funding; Democratisation of Education; Equity

abstract

This dissertation emerges from an attempt to understand the extent to which existing practices in Mozambican Public University of charging monthly fees on post-employment regime maintain the principles of equity and social justice in access and retention of students in higher education. This is a case study, conducted using a combination research methods like, interviews with lecturers and Rector of Pedagogical University, survey questionnaires to 100 students, with 50 in regular and other 50 in the post-regular. Research founds that during the period that settled practice, the student figures progressed, although it coincided with the implementation of the first Strategic Plan for Higher Education. However critical aspects were noted on the fact that most students come from lower social classes, a situation that may endanger access to low resources families, it was also noted an overcrowding in class, a situation that can lead to low quality of education. Moreover, it was noted that under this type of training was developed in public institutions mechanisms for private management of public institutions, the system went into deregulation. Finally, with regard to scholarships, these exist but are rare, and are not extended to students of post-employment scheme.

Conteúdo

Lista de Tabelas	iv
Lista de Siglas	v
INTRODUÇÃO	1
1. Enquadramento e problematização do problema de investigação.....	1
2. Objetivo geral.....	5
3. Objetivos específicos:	5
4. Organização do trabalho	5
CAPITULO I.	7
1. EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO	7
1.1. Definição de conceitos: Educação e Desenvolvimento.....	7
1.2. Procura social da educação escolar	10
1.3. A oferta da educação escolar.....	14
1.4. Da escola de massas à massificação do ensino	16
1.5. Educação e Desenvolvimento: algumas conclusões	20
CAPITULO II.	23
2. DEMOCRATIZAÇÃO, EQUIDADE E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO	23
2.1. Democratização do Ensino Superior	23
2.1.1. Ideias chaves sobre a democratização do ensino.....	23
2.1.2. Democratização no ensino superior	24
2.2. Equidade no Ensino Superior.....	26
2.2.1. Do ideário de igualdade ao conceito de equidade em educação	26
2.2.2. Sobre a equidade em educação.....	28
2.2.3. Fundamentos da equidade em educação	29
2.2.4. Estratégia para alcance da equidade em educação	31
2.3. Financiamento do Ensino Superior	31
2.3.1. Fontes de Financiamento e Custos e do Ensino Superior.....	33
2.3.2. Modelos de Financiamento do Ensino Superior.....	34
2.3.2.1. Modelo de Financiamento público	35
2.3.2.2. Modelo de Financiamento privado	38
2.3.2.3. Modelo de Financiamento pelo mercado.....	39
CAPITULO III.	41
3. ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE	41
3.1. Ensino Superior: amplitude de um conceito.....	41

3.2. Ensino Superior em Moçambique: sua génese, desenvolvimento, atualidade e futuro....	42
3.2.1. Da génese do sistema à aurora do Moçambique independente (1962 – 1975/6)	43
3.2.2. Da experiência socialista aos primeiros sinais de transformação neoliberal (1976 – 1995)	44
3.2.3. Génese da pluralidade das instituições e expansão do ensino superior (1995 – 2000)	51
3.2.4. A implementação do Plano Estratégico do Ensino Superior 2000-2010.....	52
3.3. Ensino Superior em Moçambique: regulação, governança e gestão das instituições	57
3.3.1. Regulação das Instituições do Ensino Superior em Moçambique.....	58
3.3.2. Governança e Gestão das Instituições do Ensino Superior em Moçambique	60
3.4. Ensino Superior em Moçambique: Acesso e equidade	61
3.5. Ensino Superior em Moçambique: Financiamento	63
CAPITULO IV.	66
4. METODOLOGIA.....	66
4.1. Opção metodológica: Estudo de caso	66
4.2. Investigação qualitativa e quantitativa: o sistema misto	67
4.3. Técnicas de recolha e tratamento de dados	68
4.3.1. Pesquisa documental	68
4.3.2. Entrevista semiestruturada	69
4.3.3. Inquérito por questionário	70
4.3.4. Procedimento de análise e tratamento de dados	70
4.4. Caracterização do caso: a instituição, inquiridos e entrevistados.....	71
4.4.1. A instituição do caso: a Universidade Pedagógica.....	71
4.4.2. Informadores privilegiados: entrevistados e inquiridos	72
CAPITULO V.	74
5. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS	74
5.1. Caracterização socioeconómica dos estudantes do ensino superior moçambicano	74
5.2. Condições da formação na UP e oferta e procura de formação no regime pós-laboral e regular	81
5.3. Modalidades de propinas em vigor na formação pós-laboral e regular	86
5.3.1. Avaliação dos custos globais para frequência da Universidade Pedagógica.....	86
5.3.2. Razões da diferenciação de propinas nos regimes regular e pós-laboral	88
5.3.3. Impacte da política de propinas no acesso e permanência no ensino superior	90
5.4. Bolsas de estudo e outros incentivos para os estudantes inscritos na formação pós-laboral e regular	91

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96
Livros e artigos.....	96
Legislação	100
Recursos da internet	100
ANEXOS	1
Anexo I. - GUIÃO DE QUESTÕES PARA O Ministério da Educação - DICES.....	1
Anexo II. - GUIÃO DE QUESTÕES PARA: Reitoria da Universidade Pedagógica e Informantes privilegiados.....	3
Anexo III. – Inquérito por questionário aos estudantes da UP- Sede.....	5
Anexo IV – Tabelas de Análise do Regime Pós-Laboral citadas.....	11
Anexo V –Tabelas de Análise do Regime Laboral citadas	14

Lista de Tabelas

Tabela 1: Pluralidade e expansão geográfica do Ensino Superior entre 1995 – 2000....	52
Tabela 2: Esquema de Financiamento do Ensino Superior em Moçambique	65
Tabela 3: Níveis de escolaridades dos progenitores dos estudantes do ensino superior (em %)	78
Tabela 4: Enquadramento profissional dos progenitores dos estudantes do ensino superior (em %)	80
Tabela 5: Caracterização da Universidade Pedagógica em função de efetivos estudantis (em %)	81
Tabela 6: Média de alunos nas aulas: teóricas, teórico-práticas e práticas ou laboratoriais (em %)	82
Tabela 7: Avaliação do processo de aprendizagem nas aulas teóricas, teórico-práticas e práticas ou laboratoriais (em %)	84
Tabela 8: Procura e oferta do ensino superior nos regimes regular e pós-laboral (em %)	84
Tabela 9: Avaliação dos custos globais para frequência do ensino na Universidade Pedagógica (em %)	86
Tabela 10: Razões da diferenciação de propinas nos regimes regular e pós-laboral (em %)	88
Tabela 11: Propinas, acesso e permanência no ensino superior (em %)	90
Tabela 12: Conhecimento de casos de bolsеiros entre estudantes (em %)	92

Lista de Siglas

CNAQ – Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade
CNES – Conselho Nacional do Ensino Superior
CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
DICES – Direção de Coordenação do Ensino Superior
EGUM – Estudos Gerais e Universitários de Moçambique
ES – Ensino Superior
FACOTRAV – Faculdade para Combatentes e Trabalhadores de Vanguarda
FMI – Fundo Monetário Internacional
FRELIMO – Frente de Libertação de Moçambique
HEP1 – Higher Education Project-1
IBE – Instituto de Bolsas de Estudos de Moçambique
IES – Instituição do Ensino Superior
ISAP – Instituto Superior de Administração Pública
ISAP – Instituto Superior de Contabilidade e Auditoria de Moçambique
ISCISA – Instituto Superior de Ciências da Saúde
ISP – Instituto Superior Pedagógico
ISRI – Instituto Superior de Relações Internacionais
MARP – Mecanismo Africano de Revisão de Pares
MESCT – Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia
NEPAD – Nova Parceria para o Desenvolvimento de África
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PARPA – Plano Alargado de Redução da Pobreza Absoluta
PES – Plano Económico e Social
PNE – Política Nacional da Educação
PPI – Plano prospetivo Indicativo
PQG – Plano Quinquenal do Governo
SADC – Southern African Development Community (Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral)
SINAQUES – Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior
SNE – Sistema Nacional da Educação
UEM – Universidade Eduardo Mondlane
ULM – Universidade de Lourenço Marques
UP – Universidade Pedagógica

INTRODUÇÃO

Universidade Pública em Moçambique e Equidade Social é o pomposo título escolhido para esta dissertação que é elaborada na perspectiva de ser mais um contributo para os estudos da educação moçambicana na atualidade.

Nela discute-se estratégias de construção e consolidação da universidade pública, analisando em que medida o acesso e frequência nos respetivos regimes de oferta formativa observam e mantêm princípios de justiça social previstos constitucionalmente e nos demais documentos de normação social.

Para a escolha do tema é de maior destaque a constatação de significativas mudanças na última década, em que serviços públicos, particularmente a universidade vai paulatinamente tomado uma tendência semiprivada, através da formação em regime pós-liberal que além de obviamente ter ampliado o acesso e oportunidades de formação, parece ter sido acompanhada nesta estratégia, por uma espécie de filtro, a propina, o que pode perigar a inclusão social levando a regressão do desenvolvimento económico e social das famílias e do país.

1. Enquadramento e problematização do problema de investigação

Ao longo da sua existência a humanidade, pela sua natureza, relações sociais e atividades sobre o meio, elaborou ricos constructos sociais que em certas circunstâncias serviram de comportamento típico, noutras como reguladores de ação em vida social. Um destes constructos é o ideal de justiça, na sua génese percebido como igualdade, presente nas relações de convivência, produção e distribuição de bens ou serviços. Este ideal no que se refere à provisão e acesso a educação enforma os princípios sobre os quais foram redigidos a título de exemplo a Declaração Universal dos Direitos Humanos, as cartas constitucionais de estados, entre outras leis específicas que almejam tal pressuposto.

Relativamente a Moçambique, ao tornar-se independente de Portugal a 25 de Junho de 1975, e no que tange à educação, o país assumiu intenções políticas de romper com a política educativa do Estado Novo português e, em seu lugar instituir um novo sistema educativo, cuja expressão legislativa emergiu da lei 4/83, de 23 Março, que instituía as diretrizes do primeiro Sistema Nacional da Educação.

O rompimento com o passado e a instituição do ideário de justiça social na lei 4/83, de 23 Março, Lei do SNE é explícito no preâmbulo, ao referir que durante o período colonial, *foram desenvolvidos sistemas de educação paralelos para filhos da classe dominante e para indígenas*, situação a reverter pois, *o Sistema Nacional de Educação garante o acesso dos operários, dos camponeses e dos seus filhos a todos níveis de ensino, e permite a apropriação da ciência, da técnica e da cultura pelas classes trabalhadoras.*

Na sua obra sobre a história da educação moçambicana Gómez (1999, p. 351) acrescenta que, *a conceção do SNE parte da crítica da estrutura do passado e do processo dialético que se desenvolve na luta contra o velho sistema e na contradição com os seus objetivos, características e princípios. Constrói-se, portanto, no processo contraditório entre o velho e o novo, na superação do passado, na análise da prática anterior.*

É sobretudo com o princípio de contradição que na lei 4/83, de 23 Março, Lei do SNE, no seu artigo 1, se enunciam os princípios gerais com notáveis marcas discursivas em análise, *a educação é um direito e um dever de todo o cidadão, o que se traduz na igualdade de oportunidades de acesso a todos os níveis de ensino e na educação permanente e sistemática de todo o povo; a educação é um instrumento principal de criação do Homem Novo, homem liberto de toda carga política e ideológica da formação colonial.*

Com estes ideários nascia o primeiro sistema educativo moçambicano. Tratava-se de um sistema educativo de monopólio estatal, gratuito, impregnado por uma carga ideológica forte, e construído sobre uma forte revolução em todos os capítulos. Relativamente ao subsistema do ensino superior, o país contava até aquela altura com apenas uma universidade.

Porém, o desiderato da jovem nação plasmado nas leis, e toda ação eufórica do pós-independência não poderá realizar-se tal como foi pensado e sonhado, mesmo se reconhecendo a forte mobilização de recursos à sua disposição, dado que;

A lei nº 4/83 de 23 de Março sobre o Sistema Nacional de Educação é aprovada num contexto internacional e nacional adverso por duas razões: a primeira é o recrudescimento da guerra fria, e a segunda o crescimento de forma assustadora do índice de pobreza, a destruição de infraestruturas sociais nomeadamente as escolas e os hospitais provocados pela guerra de desestabilização contra Moçambique, levando a

que todo o esforço que tinha sido feito logo após a independência no sentido de construção dessas infraestruturas fosse reduzido a quase nada. Para além destes dois elementos é o fato de nessa altura o ensino superior contar somente com uma única instituição de ensino superior (Taimo, 2010, p. 119).

As adversidades que o país vivia nessa altura, impediam certamente a implementação de um conjunto de políticas sociais e económicas. A ajuda externa solicitada ficou fortemente condicionada, facto que obrigou a adesão de Moçambique a 24 de Setembro de 1984 ao Fundo Monetário Internacional (FMI).

Do rol de condicionantes, Nipassa (2009, p. 12) destaca a exigência de que, *Moçambique adotasse as políticas de ajustamento estrutural, na altura muito em moda, do FMI e Banco Mundial, envolvendo um aparelho estatal mais pequeno, desvalorização, desregulamentação e privatização.*

Como consequência da convivência com as políticas do FMI, o país vai adotar um novo quadro legislativo, de cujas reformas muitos dos serviços públicos básicos gratuitos deixaram de o ser, o ensino superior público, antes pouco expansivo pelo território nacional vai expandir-se acompanhado nalguns casos por ditames neoliberais.

Assim, pelo Diploma Ministerial nº 6/86 de 22 de Janeiro, assinado pelos Ministros da Educação e Finanças, a educação pública instituía um Regulamento de Propinas e Taxas no Sistema Educativo. Para regulamentar as propinas no subsistema do ensino superior era promulgado a 26 de Julho de 1989 o Diploma Ministerial 62/89 (Taimo, 2010, p. 119)

A 30 de Novembro de 1990 é aprovada uma nova Constituição, que inaugura novos rumos para a sociedade moçambicana, com destaque para a democratização do país e acentuados sintomas neoliberais em diversas esferas económicas e sociais.

Em função do paradigma oferecido pelo novo quadro constitucional de 1990, a lei 4/83 de 23 de Março, lei do sistema educativo, é ajustada sem revogação pela lei 6/92 de 6 de Maio, lei do sistema educativo, como também é aprovada a lei 1/93 de 24 de Junho, lei do ensino superior, para atender a especificidade do subsistema do ensino superior. A Política Nacional da Educação (PNE) foi igualmente promulgada pela Resolução 8/95 de 22 de Agosto de 1995.

A principal inovação patente na lei 6/92 de 6 de Maio, lei do sistema educativo, em função do estudo que pretendemos efetuar, é a perca do monopólio estatal na

providência da educação, pois o Estado, *no quadro da lei permite a participação de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo educativo* (artigo 1º, nº 1), facto que não o exclui de continuar a prover serviços, visto que, *organiza e promove o ensino como parte integrante da ação educativa nos termos definidos na Constituição da República* (artigo 1º, nº 2).

Da subsequente operacionalização do quadro legislativo aprovado, tomando como marco a lei 6/92 de 6 de Maio, lei do sistema educativo, o país evoluiu de três instituições públicas de ensino superior, para 38 em 2009, das quais 21 são regidas pelo direito privado.

Relativamente ao ensino superior público, e numa tendência das mais fortes no presente trabalho, pensamos que a sua diversificação com tonalidades de semi-privado ou semi-público, como a sua expansão territorial, deveu-se não somente ao clima de paz que Moçambique vive desde 1992, mas sobretudo como tradução da própria lei 6/92, Lei do SNE, da Política Nacional de Educação aprovada em 1995, dos resultados de Relatórios de diagnósticos efetuados ao subsistema e a operacionalização do respetivo Plano Estratégico do Ensino Superior (2000 – 2010), se não vejamos:

- a) A Política Nacional de Educação, consagra como um dos princípios gerais de expansão do ensino superior,

a criação de “interfaces” com a sociedade que será prosseguida de forma mais persistente, através de uma política de criação de centros de investigação, extensão e/ou prestação de serviços por áreas científicas ou carácter multidisciplinar, com maior autonomia, que se constituirão como elementos fundamentais de interação com a sociedade, baseando-se em princípios de gestão empresarial; e para o financiamento do subsistema de entre algumas recomendações vai a imperiosidade de, (5.3.3), cobertura parcial dos custos de formação através da atualização das propinas (CM, 1995, p. pontos 5.3.1 e 5.3.3)

- b) O relatório de diagnóstico ao ensino superior, segundo Taimo, conclui numa das suas vertentes que:

no contexto atual do país, em que se efetua uma transição para a economia do mercado, torna-se cada vez mais necessária a adoção de medidas que preconizem a comparticipação do estudante nos custos da sua própria formação devendo ser, ao mesmo tempo, conceptualizada pelo governo uma política social que vise o apoio para a continuação de estudos, a nível superior, dos estudantes das classes mais desfavorecidas que reúnam os requisitos académicos necessários para o efeito (Taimo, 2010, p. 167).

Portanto, é no quadro da estratégia acima apresentada, de edificação da universidade pública moçambicana, em moldes competitivos com o sector privado ou rigorosamente de privatização, com justificação de criação de autonomia financeira da mesma, que emerge a problemática da pesquisa deste trabalho, através da seguinte pergunta:

Até que ponto o alargamento de oportunidades de acesso ao ensino superior público, por via da introdução de formação pós-laboral, sob designação de curso pós-laboral, com pagamento diferenciado de propinas, mantém a justiça e equidade social no acesso à educação pública em Moçambique.

Da questão anterior emerge o objeto de estudo do presente trabalho, procurar discutir em que medida o financiamento do ensino superior público, através da formação pós-laboral, cuja frequência é condicionada ao pagamento de uma propina diferenciada relativamente a formação regular, mantém a justiça e equidade social no acesso à educação pública.

2. Objetivo geral

Verificar o grau de manutenção da equidade social na estratégia de auto financiamento da universidade pública moçambicana através da fixação de propinas diferenciadas na formação pós-laboral, sua maior promoção relativamente a formação regular.

3. Objetivos específicos:

- Perceber as condições socioeconómicas dos estudantes inscritos na formação pós-laboral e regular;
- Conhecer as taxas de frequência na formação pós-laboral e na formação regular;
- Conhecer as modalidades de propinas em vigor na formação pós-laboral e regular;
- Verificar a existência de bolsas de estudo ou incentivos para os estudantes que frequentam a formação pós-laboral e regular;

4. Organização do trabalho

Em termos de estrutura o trabalho contém 5 capítulos.

O primeiro capítulo intitulado, Educação e Desenvolvimento discute a relação entre a educação e desenvolvimento através da exploração de razões explicativas da procura e oferta da educação escolar, incluindo a questão da massificação do ensino.

O segundo capítulo engloba três subtemas nomeadamente a democratização, a equidade e o financiamento da educação. Os temas são discutidos a partir duma abordagem geral e terminam circunscritos ao ensino superior.

O terceiro capítulo é dedicado à abordagem sobre o ensino superior em Moçambique. Além de desenvolver as principais etapas históricas de desenvolvimento do ensino superior, presta-se igualmente à temas como financiamento, governança e regulação, acesso e equidade.

O quarto capítulo é o da Metodologia. Debruça-se sobre procedimentos metodológicos seguidos para a elaboração da presente dissertação.

O último capítulo é concentrado nos aspetos de na análise e interpretação dos resultados da pesquisa efetuada.

CAPITULO I.

1. EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

O quotidiano das nações é feito numa incessante busca de melhoria das suas condições socioeconómicas, enformado assim o desenvolvimento como resultante de um conjunto diversificado de concorrentes ações institucionais realizadas de forma transversal. A nós cabe contribuir para este ideário de construção do desenvolvimento através da Educação, facto que justifica o chamamento para esta parte do trabalho, o título *Educação e desenvolvimento*, com intuito de lançar dados para uma busca de relações entre os dois objetos.

E neste exercício de análise social, parece de fácil constatação e aceitação a tese de Rosa (2001, p. 292), segundo a qual os *humanos nascem quase totalmente por fazer; e, para eles a natureza não está definida, dada, tem que ser construída*. Simples já não seria afirmar com exatidão qual curso de ação a seguir na construção da desejável natureza humana, todavia encontramos no excerto anterior um farol central na elaboração de parte das nossas indagações neste tema, ou seja, será ou não a educação um ingrediente fundamental por si só suficiente, ou em agregação com outros para o necessário aperfeiçoamento humano aí explícito?

A resposta não é óbvia e constrói-se por via de decifrações baseadas na análise, compreensão e debate sobre algumas teorias explicativas ou afins ao tema.

Para tal, serão em primeiro plano introduzidos os conceitos de educação e desenvolvimento; seguindo-se uma procura de elementos para a compreensão das razões objetivas e implícitas na procura social e oferta da educação, bem como a análise do fenómeno massificação escolar. Para finalizar, uma síntese das conclusões parciais de cada ponto.

1.1. Definição de conceitos: Educação e Desenvolvimento

Para começar, pretende-se efetuar uma breve abordagem sobre o conceito de educação ou um conjunto ínfimo deles. A priori, este objetivo é muito concreto e pertinente para apoiar a compreensão deste trabalho, entretanto o seu alcance torna-se difícil dado que a

realidade sobre a qual se processa a educação é complexa e diversa, sendo maior o perigo de não conseguirmos abarcar tudo que é característico desta realidade social.

Por ser imprescindível em Sociologia da Educação iniciamos com a definição proposta por Durkheim, para quem:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina (Pires, Fernandes, & Formosinho, 1991, p. 25).

Uma compreensão da educação no sentido acima apresentado é passível de apreciações pró ou contra, sendo as últimas em razão de alguma insuficiência de conteúdos inevitável nestes casos e, do tempo que passa desde a sua enunciação até a presente evocação. Por outro lado ela é meritocrática ao apontar esforços sociais sobre seus membros, desenvolvidos na intenção de dotá-los de necessárias aptidões reclamadas para vida social, o que continua válido ainda neste Sec. XXI.

Por seu turno, Gómez, Freitas, & Callejas (2007, p. 161) destacam que a ação educativa orienta-se num plano fundado nas tradições e expectativas de determinada sociedade, através de um processo progressivo de socialização.

Até aqui buscamos uma compreensão da educação de modo mais simplista possível, onde a percebemos como prática universal intrínseca à natureza humana, cuja efetivação não se reserva a privilégios de origem ou benefícios extras, mas sim como premissa de base para a perpetuação da sociedade.

Na atualidade, a compreensão de um sistema educativo implica levar em conta a rede de escolas, os recursos de que dispõe, o currículo em implementação desde o nível primário até ao universitário; a satisfação dos requisitos básicos de cidadania, da economia entre variados aspetos, incluindo mesmo as limitações de acesso de todos para sua frequência.

Relativamente ao conceito de desenvolvimento é amplo e complexo, estando a sua abordagem historicamente associada ao campo da ciência e teorias económicas, todavia não é aí onde o mesmo se esgota, possui um carácter multidisciplinar que nos permite percorrê-lo inclusivamente nas ciências da educação.

Na sua essência económica inicial e liberal, durante muito tempo destacou-se-lhe o sentido de crescimento económico, uma perspetiva processual fundamental para a melhoria da qualidade de vida e progresso social (Gómez, et al., 2007, p. 14).

Ainda de acordo com Gómez, Freitas, & Callejas (2007, pp. 20-25), com o passar do tempo, o conceito sofreu acréscimos de elementos e perspetivas, agrega a saúde, a educação, corporizando a teoria do capital humano, passando pelas intenções de eliminação da pobreza, desemprego e busca por uma distribuição igual da riqueza acumulada, passando assim de uma perspetiva de desenvolvimento exclusivamente económico para socioeconómico, resultante das interações epistemológicas entre a Economia e Sociologia.

É portanto, no âmbito das conceções que agregam variados domínios da atividade e saberes humanos que surge o conceito de desenvolvimento proposto pelas Nações Unidas em 1986 em que:

development is a comprehensive economic, social, cultural and political process, which aims at the constant improvement of the well-being of the entire population and of all individuals on the basis of their active, free and meaningful participation in development and in the fair distribution of benefits resulting therefrom (UN, 1986).

As Nações Unidas, através da Declaração sobre o direito ao Desenvolvimento enunciaram o desenvolvimento em termos globais, coligando e conferindo importância no seu conceito variantes económicas, social, cultural e política na enformação do fenómeno. Configuram-se igualmente como meios do seu alcance a participação ativa dos povos, de que deve resultar uma partilha equitativa dos resultados.

Uma visão de desenvolvimento integrada e mais localizada para Moçambique emerge não só dos ideários plasmados em documentos nacionais como:

- a) O Plano Alargado de Redução da Pobreza Absoluta - PARPA¹
- b) Agenda 2025²,

¹ O PARPA até agora na sua terceira implementação contém a visão estratégica para a redução da pobreza, os objetivos e as ações que deverão ser prosseguidas, e que orientarão a preparação dos orçamentos, programas e políticas de médio prazo e anuais do Estado Moçambicano.

² A Agenda 2025 é um exercício estratégico de reflexão sobre o futuro de Moçambique, tendo como objectivos: criar, através de um processo participativo, uma Visão Nacional de longo prazo; preparar, através de um processo participativo, uma Estratégia Nacional de Desenvolvimento que defina as políticas e os programas necessários para dar respostas aos objectivos identificados na visão nacional de desenvolvimento.

- c) O Plano Quinquenal do Governo (PQG) e respetivo Plano Económico Social – (PES)³;

Mas igualmente de organismos como a Nova Parceria para o Desenvolvimento de África (NEPAD)⁴ e o Mecanismo Africano de Revisão de Pares (MARF)⁵ em que o desenvolvimento socioeconómico visa conjuntamente os seguintes objetivos:

Promover a autossuficiência e desenvolver capacidades para um desenvolvimento sustentável, desenvolvimento socioeconómico acelerado e erradicação da pobreza;

Fortalecer as políticas, prestação de serviços e resultados satisfatórios nas principais áreas de desenvolvimento (incluindo a educação e combate ao HIV/SIDA bem como outras doenças inofensivas);

Garantir o acesso à água potável, saneamento, eletricidade, recursos financeiros (incluindo micro-finanças), mercados, e tecnologias de informação a todos os cidadãos, especialmente os que vivem nas pobres zonas rurais;

Progredir em direção à igualdade de género, particularmente na questão de acesso à educação pelas raparigas a todos os níveis, e;

Encorajar uma participação extensiva e inclusiva de todos segmentos da sociedade no desenvolvimento (SAINET, 2007).

São desafios que caracterizam a agenda africana de modo geral e moçambicana em particular, onde o acesso à educação é limitado a muitos segmentos sociais com maior particularização às famílias pobres e raparigas por razões entre as quais as de foro cultural.

1.2. Procura social da educação escolar

Uma das práticas generalizadas nas sociedades modernas é a escolarização, que se faz primariamente através de um ciclo de estudos iniciais de carácter geral e obrigatório, regidos na maior parte dos casos por critérios de idade, gratuidade de acesso entre outros, configurando-se ainda como um direito básico dos indivíduos na sua relação com o Estado e Sociedade. Olhando de forma simplista esta temática localizar-se-ia

³ **PQG** – O Plano Quinquenal do Governo é um documento base de planeamento contendo as principais linhas de ação que deverão nortear a atividade do governo durante cinco anos.

⁴ **NEPAD** – Trata-se da Nova Parceria para o Desenvolvimento de África (NEPAD) é um programa da União Africana adotado em Lusaka no ano 2001. O objetivo primordial é de aliviar a pobreza e promover o crescimento económico e o desenvolvimento sustentável de África.

⁵ **MARF** – O Mecanismo Africano de Revisão de Pares é um instrumento acordado mutuamente e aderido voluntariamente pelos Estados Membros da União Africana. Objetiva encorajar os Estados participantes a garantir que as suas políticas e práticas estejam em conformidade com os valores, códigos e normas de natureza política, económica e de governação corporativa acordados e, ainda, que os objectivos mutuamente acordados para o desenvolvimento sócio-económico sejam alcançados.

uma explicação básica para a procura e oferta de serviços educativos; por um lado o usufruto de um direito social e por outro a sua satisfação conforme se configura a sociedade. Mais ainda, constata-se que fora do perímetro da escolaridade obrigatória, há uma acentuada procura de educação cuja prossecução se efetua nos níveis secundário, superior ou mesmo por via dos mecanismos de aprendizagem ao longo da vida. Porque afinal os indivíduos procuram educação? Qual é a história deste fenómeno? São algumas de inúmeras questões que se colocam diante deste tema e que tentamos a seguir responder.

Iniciamos a busca das respostas situando historicamente a procura social da educação escolar como prática antiga, cujas evidências da sua relação com o desenvolvimento radicam no pensamento de economistas como Adam Smith (1723-1790), Alfred Marshall (1852 – 1924); dos percursores da Revolução Francesa de 1789, todos apologistas assumidos do recurso à educação pelas suas positivas externalidades na economia, para habilitação de competências aos recursos humanos, além de poder alicerçar bases para construção de uma sociedade democrática (Cerdeira, 2008, p. 26; Januario, 2007; Pires, 1988; Reis, 2009, p. 35).

Um tempo histórico mais contemporâneo, sobre o qual muitas investigações explicam o auge da procura social da educação está relacionado com o período pós II guerra mundial, altura em que o processo de reconstrução das nações ocidentais e o estabelecimento de estruturas sociais e políticas em países que acabavam de alcançar suas independências olhavam a educação como um ingrediente fundamental para operacionalização daqueles objetivos (Cherkaoui, 1986, p. 28).

Paralelamente aos marcos cronológicos associados à procura social da educação coexistem variadas razões que fundamentam este fenómeno social, cuja respetiva explicação ensaia-se nos parágrafos seguintes.

Ora, a educação foi assumida como fator de desenvolvimento, nos períodos históricos anteriormente arrolados e com maior ênfase no pós II guerra mundial, cabendo-a ser responsável pelo processo transformacional dos sujeitos que a ela se submetem (*Martins, 1999, p. 97*), conferindo-lhes ainda as necessárias aptidões de que precisam para a sua melhor inserção nas várias esferas sociais. Resultante ainda dessa transformação, existe uma forte crença no mercado de emprego especificamente, e na economia de uma forma geral, de que os indivíduos que tenham tido mais educação são

relativamente mais competentes, e que proativamente usam suas habilidades para o trabalho, inovando ainda neste contexto (Cherkaoui, 1986, p. 32; Reis, 2009).

Esta percepção social de a educação conferir nos indivíduos maiores habilidades e capacidade inovadora, encontra direta correspondência no mercado de trabalho na medida em que os empregadores vêm condicionando a seleção dos seus colaboradores em função seu nível de educação, facto que aliás confere uma elevada centralidade às qualificações escolares e profissionais no acesso ao emprego (Martins, 1999, p. 97), ou seja, *o diploma desempenha, assim, o papel de filtro ou meio cómodo para os empregadores selecionarem os seus assalariados* (Cherkaoui, 1986, p. 32).

Por seu turno as famílias acompanham este quadro situacional que ocorre ao nível das instituições de emprego, aliás são os seus membros a principal fonte de recursos humanos para o seu funcionamento, e vão procurando dispor de mais educação suplementar, para além da eventualmente garantida como obrigatória ou mesmo gratuita pelo Estado, num exercício cuja razão propulsora é a necessidade de apropriação de instrumentos mais eficazes para o processo de competitividade social que caracteriza o acesso ao emprego.

Como mostram muitos inquéritos, as famílias e os alunos não consideram a educação suplementar um simples bem de consumo: estão a par da relação entre o nível de instrução e emprego. Para eles a educação é um investimento, tanto quanto um bem de consumo. (...) Passa então a ser possível comparar os lucros-custos da educação suplementar com os lucros custos da outra opção (abandonar a escola para ir trabalhar) e determinar deste modo a curva da procura da educação em função do preço (Cherkaoui, 1986, p. 32).

Podemos desde já avançar com uma explicação primária de que a procura social da educação é um fenómeno resposta, às exigências de uma sociedade credencialista, com carácter de um investimento em que se busca uma maior apropriação de aptidões e competências, expressos em diplomas escolares geralmente exigidos ao nível das entidades empregadoras como condição fundamental para participar do acesso competitivo ao emprego.

Já em contexto de emprego relativamente ao benefício salarial Cherkaoui (1986, p. 32) sublinha que *quando o nível de instrução sobe, o salário aumenta no princípio da carreira; aumenta de resto mais rapidamente nas primeiras fases da vida ativa do que mais tarde*, circunstâncias que certamente explicam, mesmo que seja parcialmente,

porque as pessoas permanecem na escola, ou vão procurando elevar os seus níveis de educação ao longo do tempo.

Adicionalmente pode-se agregar como razões explicativas da procura social da educação, a crença de que a busca de mais educação permite com maior segurança uma travessia de um estatuto social com menos benefícios para outro repleto de uma gama deles, corporizando a mobilidade social ascendente (Arroteia, 2008, p. 205; Cabrito, 2001, p. 43; Lopes, 2010, p. 78; Martins, 1999, p. 96).

Todavia, o que arrolamos até aqui, em termos de correspondência educação e desenvolvimento, não é uma situação universal, muito menos eterna. Tratou-se de um cenário característico sobretudo da década 60 do Sec. XX das nações ocidentais e algumas nações emergentes pelo contexto das independências que caracterizou igualmente o pós II guerra mundial. As décadas subsequentes 70 e 80 foram de estagnação e na atualidade:

Há indícios de alteração da situação acima descrita, já que o aumento da escolarização de nível superior criou excedentes que o mercado de trabalho não consegue absorver, ficando os indivíduos com este tipo de formação desempregados ou na situação de terem de se sujeitar a empregos de nível inferior (Martins, 1999, p. 99).

Ora, devido à diferenças de estádios de vida das sociedades, das cíclicas crises que os sistemas sociais e económicos vão enfrentando ao longo do tempo, novas razões explicativas da procura social da educação emergem como resposta ao *modus vivendi* atual. Para Arroteia (1991, p. 25), *compreende-se, deste modo, que o prosseguimento de estudos para além de escolaridade obrigatória surja, para muitos, como uma alternativa possível de ocupação dos tempos livres, promovendo a procura crescente do ensino a nível do ensino secundário e do ensino superior.*

Temos acima uma explicação que a priori pode parecer um tanto quanto atípica, se nos guiarmos por princípios lógicos, mas é simultaneamente realística para explicar a procura social da educação na atualidade. Assistimos hoje com maior frequência nos países ocidentais, onde coexistem elevados índices de escolarização e reconhecida incapacidade do setor produtivo em absorver toda mão-de-obra e, ou mesmo prover todo um conjunto de fatores motivacionais anteriormente descritos, culminando assim com a permanência prolongada em contexto de formação, sendo um exemplo a existência do grau de Pós-Doutoramento nas universidades.

Entretanto indagações persistem nos estudiosos da Economia do Desenvolvimento e da Educação, e gravitam sobre dois pontos; *a de que mais educação implica um nível mais elevado de Rendimento Nacional; ou a sua simétrica, isto é, que é precisamente pelo fato de o nível de rendimento de uma sociedade ter vindo a aumentar que há lugar ao incremento da procura social da educação e formação* (Lopes, 2010, p. 69).

Independentemente da atualidade das razões da procura social da educação, a sua continuidade levou ao estabelecimento de uma cultura civilizacional de frequentar a educação escolar de que resultou numa maior pressão aos sistemas educativos, cujas respostas são explicadas nos pontos seguintes.

1.3. A oferta da educação escolar

A compreensão de fatores explicativos da oferta da educação é parte complementar e ou mesmo integrante da compreensão da procura social da educação anteriormente abordada.

E relativamente a oferta escolar, segundo Arroteia (2008, p. 107), *entende-se a disponibilidade de infraestruturas: edifícios, equipamentos, recursos, cursos e outras ações promovidas pelo poder público e por entidades não públicas que permitem a escolarização dos alunos ou a frequência de cursos vocacionados para a formação e a capacitação profissional da população.*

Portanto a abordagem da oferta da educação reflete a perspetiva de disponibilização dos serviços educativos como resposta da procura ou enquadrada no âmbito de uma política pública nesse sentido formulada. Tal como na procura social, os respetivos marcos cronológicos da oferta escolar se mantêm iguais, inclusivamente na centralidade do período pós II guerra mundial, durante o qual a educação foi solicitada a ocupar um lugar mais especial na função solucionadora dos problemas de índole económica das nações ocidentais e de outras que haviam conquistado suas independências, salvaguardando todavia que;

A ideia de que a educação poderia contribuir para o desenvolvimento social é já bastante antiga e vai buscar suas origens aos ideais libertários da Revolução Francesa. Porém, foram realmente as ideias económicas, mais que as políticas, que, sobretudo a partir da década 50, conduziram à formulação da relação causal educação-desenvolvimento económico (Pires, 1988, pp. 29-30).

Numa breve caracterização da Europa, podemos dizer que na verdade temos na década 50, do Sec. XX um continente europeu bastante enfraquecido em termos económicos e humanos como consequência direta de 6 anos de uma guerra altamente destrutiva. Era preciso reconstruir o mundo e as variadas soluções encontradas passavam também pela educação.

E foi precisamente numa conferência da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), realizada na cidade de Washington em 1961, versando sobre Políticas de Crescimento Económico e de Investimento no Ensino, onde segundo Martins (1999, p. 97), *se concluiu existir uma relação direta e positiva entre investimento no ensino e crescimento económico de um país.*

Tal como se vem afluindo neste trabalho a ideia de implicação direta da educação no desenvolvimento económico, corporizando as teorias desenvolvimentistas não foi descoberta em Washington na conferência da OCDE, ela foi aí mais uma vez confirmada, tendo influenciado determinados cursos de ação nas políticas públicas sobre a educação.

A expansão dos sistemas educativos no período em destaque por exemplo, é resultado da visão desenvolvimentista da educação, ora reforçada no encontro de Washington, que pelos resultados esperados na economia via promoção da educação levou muitos governos e sociedades a mobilizarem cada vez mais recursos para este propósito.

Sobre a expansão, de acordo com Cherkaoui (1986, p. 21), *se quisermos classificar por ordem de importância os problemas com que é confrontada a sociologia da educação, não há dúvida que teremos de mencionar em primeiro lugar a expansão dos sistemas de ensino.*

A prossecução deste complexo objetivo na Europa do pós II guerra mundial foi caracterizado entre variadas ações pela *oferta de mais escolas, formação de mais professores, eliminação dos estrangulamentos de passagem entre níveis de ensino* (Pires, 1988, p. 29).

Face ao que até aqui apresentamos percebe-se que a mobilização de esforços e recursos para uma significativa oferta educacional foi movida pela necessidade de resolução de constrangimentos económicos e sociais daí que;

Uma das razões pela qual se pensa que a educação é essencial para o processo de crescimento tem a ver com o papel da investigação e inovação.(...) Pensem nos aumentos de produtividade que resultaram da introdução da eletricidade, do telefone, do automóvel ou do computador. Estas grandes inovações resultaram do trabalho de investigadores que dedicaram imensos anos ao estudo da sua área de conhecimento (Rebelo, 2001, p. 80).

A investigação e inovação são atividades de natureza especial que se realizam em instituições especializadas, corporizando ainda a vida universitária. De um modo geral para sua coordenação requerem um núcleo de recursos humanos habilitados durante longos anos de contexto educacional ou profissional, e a utilidade dos seus resultados é um aspeto central da explicação/atuação das teorias desenvolvimentistas da educação.

Por corolário da sua necessidade e pertinência foram implementadas nos países ocidentais políticas públicas de ensino superior, cujo financiamento visava garantir uma alargada oferta do ensino superior tendo como fim o enfrentamento dos problemas da sociedade, através da articulação entre a investigação e inovação para o desenvolvimento económico (Cardoso, 2009, p. 19).

Por adição ao pressuposto da expansão da oferta de serviços educativos pela aspiração de soluções ao nível do desenvolvimento económico, Cabrito (2001, p. 57) destaca ainda a manifestação de um fenómeno resposta por parte de quem de direito à procura crescente da educação pelos cidadãos.

A combinação entre a procura social da educação e a sua oferta para atender a problemas de desenvolvimento económico abarcou intrinsecamente um valor social agregado à universalização do seu acesso em contraposição ao carácter seletivo e elitista tradicionalmente subjacente a educação até bem antes da década 60. Tanto a universalização e democratização do ensino são aspetos positivos resultantes das teorias desenvolvimentistas da educação, havendo por assinalar alguns aspetos críticos como sendo a sobrelotação, a inexistência de uma correspondente qualidade do serviço, que se traduz na massificação escolar (Pires, 1988, p. 30).

1.4. Da escola de massas à massificação do ensino

O conteúdo temático desenvolvido anteriormente gravita em torno de dois fenómenos na arena social e educativa durante a década 60 do Sec. XX, nomeadamente a procura e oferta da educação, percebidos como bases fulcrais de um mecanismo conducente a resolução de problemas individuais e sociais através da educação. De entre várias

resultantes da sua conjugação destaca-se a expansão e democratização da educação, permitindo o aparecimento de novos públicos na instituição escolar. A nova configuração dos sistemas educativos traduziu-se na escola de massas que com a elevada afluência de alunos veio a traduzir-se no fenómeno apelidado por massificação do ensino.

Antes de passarmos a um olhar aprofundado sobre esta etapa e realidade dos sistemas educativos, a emergência da escola de massas e consequente massificação do ensino, faz sentido realçar que apesar de ser antiga a percepção da importância da educação escolar para o desenvolvimento, exercício das liberdades individuais, bem como ser elevado o seu contributo na consolidação da sociedade democrática, o acesso a ela se manteve até à primeira metade do Sec. XX, como um privilégio exclusivo de certas estruturas sociais cujo rompimento encontra explicação na colocação em ação das teorias desenvolvimentistas e igualitaristas no pós II guerra mundial.

As ideias desenvolvimentistas realçavam não só o papel da educação no desenvolvimento como implicam consequentemente que o sistema de educação também se desenvolvesse em ordem à universalidade da sua distribuição. Isto significava uma expansão da educação, o que já era contrariado pelo carácter seletivo e elitista que o tradicionalismo defendia juntamente com os valores que lhe estavam subjacentes (Pires, 1988, p. 30).

Pelo que, da busca do direito de todos aprenderem a escola acolheu públicos socialmente mais diferenciados, conferindo sentido prático às teorias igualitaristas e desenvolvimentistas da educação, seja através do acesso igual à escola como pela intenção de vir a oferecer a mesma educação para todos. Isto só aconteceu sob impulso de um conjunto de políticas públicas que além de preceitos ideológicos, buscavam também recursos humanos qualificados para a economia e indústria, circunstâncias que acabaram mexendo com o funcionamento e composição da própria instituição escolar.

Retomando a questão da escola de massas e da massificação do ensino diríamos que são duas realidades dos sistemas educativos, com génese e expressividade no período pós II guerra mundial, caracterizando em diversos momentos a configuração da educação em diferentes países.

Olhando especificamente a escola de massas, diríamos que tratou-se de um esforço de transição de um ensino mais restrito e elitista para, um mais aberto e heterogéneo, ou seja, *representa uma intenção de criar e desenvolver um ensino universal, destinado a*

uma variedade muito grande de indivíduos e grupos sociais, implicando a ideia de que este ensino pode ser conseguido e sucedido (Pires, 1988, p. 32).

Esta mudança significativa foi conseguida com a inauguração de uma fase mais integracionista das estruturas sociais excluídas nos contextos escolares, através da democratização do ensino. Segundo Loureiro (1985, p. 12), *o movimento de democratização está ligado ao direito de aprender e portanto à igualdade de acesso ao ensino e à educação, o que devia conduzir à efetiva integração de todos nas estruturas encarregadas de os desenvolver.*

As mudanças de destaque revelam-se na expansão dos sistemas educativos, e obrigatoriedade de frequência até níveis por lei determinados, o que viria de cordo com Cabrito (2001, p. 46), *inaugurar uma sociedade meritocrática onde a excelência competia com os privilégios herdados, na determinação de carreiras, no usufruto de regalias e na construção social de estatutos.*

A escola de massas é na verdade um fenómeno único, todavia há nele diferentes nuances que permitem visualizar adicionais características e talvez servirem de apoio à compreensão das diferenças circunstanciais nas quais se verificou. A este respeito e de acordo com Arroteia temos:

o primeiro grupo daqueles países que viu os seus efetivos escolares aumentarem substancialmente, tendo registado uma verdadeira explosão escolar, em consequência, não só da persistência de um regime demográfico de tipo jovem (com elevadas taxas de natalidade, reduzida mortalidade infantil e uma estrutura jovem da população bastante acentuada); mas ainda do progresso de democratização do ensino que foi acompanhado por um alargamento e obrigatoriedade da escolaridade básica (Arroteia 1991, p. 16).

Paralelamente à perspetiva anterior e caracterizando outro cenário, o mesmo autor fala da escola de massas;

nos países industrializados, onde o aumento da procura social da educação ficou a dever-se, não tanto ao acréscimo da sua população juvenil (salvo casos pontuais em que após o segundo grande conflito mundial se registou um verdadeiro baby boom), mas ao aumento da esperança de vida escolar provocado por razões de natureza social – melhoria do nível de vida das populações, valorização dos diplomas, quer laboral, devido sobretudo às necessidades constantes de especialização provocadas pelo aumento da divisão do trabalho social (Arroteia 1991, p. 16).

Trata-se de duas leituras das causas do fenómeno, que permitem ainda tipificar os países correspondentes, em que uma se apoia em fatores demográficos complementados por

políticas públicas de obrigatoriedade de frequência até certos níveis de escolaridade e outra apoiada em fatores de desenvolvimento económico e industrial dos respetivos países.

Outro fundamento-causa ou ideia que levou à escola de massas já a introduzimos anteriormente, trata-se da busca da realização do direito de todos aprenderem e participarem dos feitos da sua sociedade (Loureiro, 1985, p. 12), todavia tal parece não ter passado de uma ilusão social, na medida em que os resultados alcançados entram muito em contradição com a proposta idealizada.

A este propósito muitos estudiosos da educação focalizaram sua atenção, buscando compreender até que ponto a abertura da escola a novos públicos garantia o almejado equilíbrio social, manutenção da qualidade da educação e sucesso educativo de todos. Igualmente foram alvos de questionamento todo um conjunto de aspetos relacionados com a oferta da educação como é o estado das instalações escolares, a relevância dos cursos e o volume de recursos canalizados pelas entidades públicas à educação. Eis a seguir algumas destas constatações:

De acordo com Pires (1988, p. 28), a elevada quantidade de alunos que corporizou a escola de massas viria a dar lugar à massificação do ensino, entendida como uma simples expansão quantitativa sem a almejada qualidade. Esta expansão foi igualmente acompanhada pelo desenvolvimento da burocracia, deterioração da qualidade do ensino e aumento do insucesso escolar.

Bordieu e Passeron são dois investigadores da sociologia da educação cujo pensamento é reforçador da tese de que pouco pode a escola fazer para influenciar a mobilidade e criar uma sociedade mais democrática, pelo facto dela ser reprodutora dos estados sociais de origem de seus alunos. De acordo com Martins (1999, p. 17), o pensamento destas entidades radica no fato de o sistema de ensino ser uma *instituição, cuja função própria é a inculcação de um arbítrio cultural que, em grande medida, lhe é exterior*. Ora, o arbítrio cultural é o conjunto de vivências que o aluno traz do seu meio social e familiar e ao atuarem por intermédio da escola combinadas com a *autonomia relativa* da mesma, ou seja, a *maneira específica de cumprir as suas funções externas*, a escola torna-se o mecanismo que visa *garantir a sua existência e persistência como instituição, isto é, a sua autorreprodução, e, por outro lado, exercer a sua função de reprodução de um árbitro cultural de que não é produtora*.

Por seu turno Arroteia (1991, p. 144) anota que:

as condições de acesso e participação nos diferentes níveis de ensino não são as mesmas para os diversos grupos e classes sociais, (...) Entre os fatores reveladores deste fenómeno contam-se o nível económico da família e a herança cultural dos alunos, fenómenos que não agem isoladamente mas aos quais se associam o domínio dos códigos linguísticos e o tipo de personalidade que afetam o sucesso e a orientação dos estudos posteriores.

Relativamente ao espaço físico de aprendizagem, a entrada de novos públicos na escola e consequente massificação desta resultou na *saturação dos equipamentos educativos*, da qual resultou *na ocupação plena das escolas e na baixa qualidade dos serviços educativos, particularmente evidente nos países onde esses efetivos escolares ainda não estabilizaram* (Arroteia, 1991, p. 53).

Por seu turno Pires (1988, p. 28), referindo-se ao fenómeno da massificação escolar reporta um constrangimento na medida em que esta orientou-se *de um ensino destinado a uma elite (ou a um grupo estratificado de elites) para um ensino de massas. Esta passagem está porém carregada de contradições, a maior das quais resulta de se não ter produzido qualitativamente um ensino de massas mas, ao invés, se ter desenvolvido uma massificação do ensino de elites.*

A perceção deste autor é idealmente uma continuidade e combinação com as teorias de reprodução social visto que apesar da sua presença quantitativa na escola os segmentos provenientes de grupos social, economicamente desfavorecidos não aproveitam em termos qualitativos esta abertura institucional. Aliás, de acordo com Loureiro (1985, p. 15) *os que nela entram favorecidos dela saem mais favorecidos e os que à entrada eram desfavorecidos, à saída são comparativamente ainda mais desfavorecidos.*

Independentemente da crise em que se encontra o modelo da escola de massas significou um sinal de oportunidade para os grupos sociais historicamente marginalizados que tiveram acesso a ela, vislumbrando-se aí um início de transformações em direção a uma sociedade mais equitativa.

1.5. Educação e Desenvolvimento: algumas conclusões

Propusemo-nos no início desta abordagem discutir as possíveis correlações existentes entre a educação e o desenvolvimento. Relativamente à educação partimos da perspetiva

Durkheimiana de orientar esforços sobre os mais novos, como forma de prepará-los para a vida adulta até ao contexto de educação escolar. Relativamente ao desenvolvimento encontramos na conceção das Nações Unidas acrescida consensualidade pelo integração de diferentes âmbitos disciplinares que compõem o conceito. Os dois conceitos, educação e desenvolvimento, foram cruzados pela análise dos fenómenos da procura, oferta e escola de massas. Relativamente à questão de fundo que nos levou a esta discussão conclui-se a partir do arrolamento de ideias efetuado e outras que:

1. Existe nos postulados da escola clássica e neoclássica da economia, onde militam economistas como Adam Smith, Alfred Marshall uma conceção apologética de que a educação era fator chave de desenvolvimento;
2. Paralelamente à visão das escolas económicas a escola política dos ideários da revolução francesa enaltecia a educação como fator essencial para o desenvolvimento social e democrático;
3. O processo de reconstrução do mundo após a II guerra mundial apoiou-se na educação pela crença de que esta seria um fator chave;
4. As principais inovações ao nível da indústria, os elevados níveis de produtividade mundial, têm igualmente sido atribuídos à educação que, através da componente de investigação preparou homens no sentido de encontrar soluções de problemas específicos;
5. A maior parte dos países que sofreram o colonialismo, ao tornarem-se independentes apostaram na educação como mecanismo de construção das soberanias;
6. No contexto de emprego desenvolveu-se igualmente a perceção de que os colaboradores mais instruídos são competentes, proativos e inovadores, ficando assim condicionado o acesso ao emprego e em contrapartida a correspondente força de procura de maiores níveis de educação que são correspondidos por elevadas remunerações, elevado estatuto social e simbolizando a mobilidade social ascendente;

Muitos dos autores consultados encontraram igualmente em suas pesquisas alguma favorabilidade ou existência de relação entre a educação e desenvolvimento que para

Gómez, et al., (2007, p. 10) *são processos e realidades que estão intrinsecamente ligados, a tal ponto que não se pode conceber a Educação sem Desenvolvimento, nem Desenvolvimento se Educação.*

Entretanto o que não é consensual é encontrar uma explicação de causa efeito, ou de único fator de desenvolvimento. A este respeito Lopes (2010, p. 69), destaca a questão: *será que mais educação implica um nível mais elevado de Rendimento Nacional; ou a sua simétrica, isto é, que é precisamente pelo fato de o nível de rendimento de uma sociedade ter vindo a aumentar que há lugar ao incremento da procura social da educação e formação?* Esta questão não é certamente para responder neste trabalho, mas ajudar a enformar a nossa análise crítica a possíveis pré-respostas.

Sobre o contributo da educação no desenvolvimento *Martins (1996)* citado por *Arroteia (2008, p. 128)* realça que *não pode, contudo, ser atribuída uma importância exagerada à educação no desenvolvimento económico, já que este dependerá de um conjunto de fatores políticos, económicos (nacionais e internacionais) e sociais.* De igual modo *Rebello (2001, p. 85)* observa que *o capital humano tem um papel importante mas não é uma condição suficiente para que haja crescimento económico,* aliás de acordo com *Pires (1988, p. 30)* *os factos e as investigações posteriores vieram por em causa estas teorias, sendo hoje controverso e polémico que a relação causal referida tenha efetiva consistência.*

Expostas algumas sensibilidades conclusivas sobre este tema cumpre-nos dizer que pelo facto de termos optado pela perspetiva de desenvolvimento socioeconómico, agregando vários elementos, compreendendo entre vários sentidos a sua realização uma:

1. Melhoria das condições de vida das pessoas através do acesso ao emprego, salários dignos, elevação da produtividade económica, acesso a serviços como educação e saúde, etc.;
2. Melhoria da consciência social, política o que permite a participação dos cidadãos na sua vida política e social;
3. Etc.

Concluimos ser a educação uma fator a ter em conta, além de fundamental para a promoção do desenvolvimento e o seu acesso é um direito a garantir.

CAPITULO II.

2. DEMOCRATIZAÇÃO, EQUIDADE E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

2.1. Democratização do Ensino Superior

Pretende-se com este ponto apresentar os principais fundamentos com que se estabelece a ideia de democratização de ensino, sobretudo o ensino superior moçambicano.

2.1.1. Ideias chaves sobre a democratização do ensino

Até a primeira metade do século XX, a educação era em quase todos países com sistemas educativos um bem social de consumo restrito, servindo, ora como instrumento social de replicação de históricas desigualdades entre seus membros e, ou ainda, como mecanismo certo de ascensão social vertical e horizontal entre os que dela se beneficiavam.

Os desequilíbrios demográficos e económicos resultantes da II guerra mundial (1939-1945), associados a um conjunto de ideias novas e antigas de natureza social, política, económica e pedagógica sobre a educação, vão se constituir num ambiente propício para a expressão das ideias de democratização da educação (Gaspar, 2003, p. 20; Loureiro, 1985, p. 14; Martins, 1991, p. 48).

A noção de democratização do ensino é difícil de precisar. Na sua aceção mais geral, refere-se à garantia de igualdade de oportunidades para todos os cidadãos no acesso à educação, permitindo que cada um, de acordo com os seus interesses e aspirações, possa beneficiar dos bens sociais e culturais existentes na sociedade. Nesse sentido, a democratização do ensino prossegue um objetivo de igualdade social que (...) inscreve-se nos ideários inspiradores das revoluções francesa e americana que remontam ao século XVIII (Gaspar, 2003, p. 19).

Daqui se constata que o elemento central em volta do qual se constrói toda ideia da democratização da educação é o da igualdade de oportunidades. Trata-se duma igualdade que segundo Martins & Parchão (2011b, p. 156), se supõe existir no acesso ao sistema educativo, passando pelo sucesso durante a frequência, culminando com a sua manutenção nas saídas para os diversos sectores de aplicação, sendo algo de salutar dado o nível assinalável de distanciamento com a escola elitista cuja educação visava

reproduzir de forma objetiva a estratificação social existente (Martins, 1991, p. 44). Daí que, *democratizar o ensino é fazer com que seja acessível a todos a partir da infância e da mesma maneira, independentemente dos obstáculos exteriores, de origem económica essencialmente, que se opõem ao exercício deste direito* (Planchard, 1974, p. 199).

2.1.2. Democratização no ensino superior

Apesar da especificidade que caracteriza o ensino superior, chegando a exigir-se que os respetivos temas e assuntos sejam igualmente definidos e tratados de forma especial, o conceito intrínseco à ideia de democratização do ensino superior se mantêm comum a todo sistema educativo. A sua materialização inicia-se no período que se seguiu à II guerra mundial, com políticas educativas de ampliação e promoção de igualdade no acesso, frequência e saída neste subsistema educativo, concretizando o momento histórico de um processo gradual e persistente de passagem de uma universidade de elite, para uma universidade de massas (Cabrito, 2001, p. 57; Planchard, 1974, p. 208).

Adicionalmente, além do ensino superior estar centrado também nos domínios da investigação, alimentando a produção de conhecimento, desenvolvimento tecnológico económico e social, a defesa da sua democratização extravasa a simples garantia de um lugar para cidadãos desfavorecidos social, económica e geograficamente para se fundar sobretudo na defesa da impossibilidade de lograr resultados do ensino superior com entradas numericamente restritivas (Cardoso, 2009, p. 19; Sousa, 1968, p. 250), contudo a forma de realizar esta pretensão segue os cânones de democratização da educação de uma forma geral, ou seja:

A democratização da universidade é aqui entendida a partir da variação positiva dos indicadores: evolução dos alunos na universidade ao nível da formação graduada e pós-graduada; composição social dos alunos que frequentam a universidade, não apenas na formação graduada mas também na pós-graduada, ao nível de mestres e doutores (Martins & Parchão, 2011a).

Num outro ângulo de visão Pascueiro (2009, p. 34) fala da democratização do ensino superior como sendo um conceito ideal, cuja construção supõe três orientações vetoriais. A primeira, *oportunidades e condições de acesso*, realiza-se na inexistência de entraves no acesso ao sistema; a segunda, *condições de realização da formação*, supondo-se atenuadas as condições desfavoráveis aos estudantes no ingresso, durante e no fim da formação e finalmente os *resultados obtidos pelos estudantes*, assentes no

valor simbólico que os diplomas apresentam em termos sociais e, sua aceitação no mercado de trabalho.

Pelo que as estratégias operacionais para o sucesso do processo de democratização do ensino superior são variadas e reportam-se à especificidade de cada país e na base de algum diagnóstico efetuado nesse sentido. Sousa (1968, p. 253), destaca as ajudas financeiras aos estudantes, a expansão geográfica dos estabelecimentos de ensino, uma adequada formação do corpo docente entre outras.

Os passos iniciais do processo de democratização do ensino superior ocorrem à volta e dentro da universidade. A universidade é uma instituição com existência secular, desde o início dotada de autonomia e fortemente resistente à mudanças, portanto, não habituada a reformas tão radicais como as que subjazem na ideia de democratização, todavia ela viu-se nessa contingência e segundo Santos (2005, p. 145), ela foi impelida a este exercício devido a grande pressão na luta pelo direito à educação das massas populares excluídas e garantia da mão-de-obra qualificada necessária para a economia. Por decorrência deste exercício, a universidade para além de comportar novos público viu-se na contingência de abraçar novas funções⁶ na sua maioria nunca desempenhadas antes, e nem se mostrava estar à altura de as comportar (Santos, 1989, p. 13).

A avaliação que se faz deste processo não é de todo positiva. Por um lado tem-se a complexidade em que se transformaram as instituições de ensino superior, os equipamentos sobrelotados, requerendo uma máquina de gestão e recursos à sua altura. Por outro, a eclosão da crise da educação com intrínsecas relações com a massificação do próprio ensino superior, caracterizada sobretudo pela falta de correspondência entre os indicadores quantitativos e qualitativos nos processos e resultados (Pires, 1988, p. 28), além do enfrentamento de dificuldades e incapacidade da universidade desempenhar cabalmente as funções tradicionais, ensino e pesquisa, e as agregadas na génese da democratização (investigação concreta aplicada à sociedade e a economia), sendo as duas essencialmente contraditórias (Cardoso, 2009, p. 21). Será exatamente no acúmulo de funções, muitas delas incompatíveis que surgem as principais crises⁷ da universidade

⁶ Num relatório da OCDE(1987), sobre as universidades atribuiu a estas dez funções principais: educação geral pós-secundária, investigação, fornecimento de mão-de-obra qualificada, educação e treinamento altamente especializados, fortalecimento da competitividade da economia, mecanismo de seleção para empregos de alto nível através de credencialização, mobilidade social para os filhos e filhas das famílias operárias, prestação de serviço à região e à comunidade local, paradigma de aplicações de políticas nacionais (ex. igualdade de oportunidade para mulheres e minorias raciais), preparação para os papéis de liderança social (Santos, 1989, p. 13).

⁷ A primeira contradição, entre conhecimentos exemplares e conhecimentos funcionais, manifesta-se como *crise de hegemonia*. Há uma crise de hegemonia sempre que uma dada condição social deixa de ser considerada necessária, única e exclusiva. A

e, no que respeita à democratização destaca-se o facto de não ter-se conseguido alcançá-la se não a massificação da universidade acompanhada pela redução do nível de exigência, degradação da qualidade, hierarquização das instituições de ensino superior tanto pela formação oferecida como pela sua diferenciação e um autêntico dumping social de diplomas e diplomados (Santos, 1989, p. 19; 2005, p. 171).

2.2. Equidade no Ensino Superior

Pretende-se com esta parte do trabalho falar sobre equidade no ensino superior. Para o efeito, partimos da ideia geral de igualdade de oportunidades, que pelas suas limitantes teórico-práticas teria estado na origem o conceito de equidade.

2.2.1. Do ideário de igualdade ao conceito de equidade em educação

Partindo da Revolução Francesa como marco da consagração jurídica da igualdade entre os homens (Formosinho, 1991, p. 169), percorrendo a Declaração Universal dos Direitos Humanos, revendo as Constituições dos Estados e terminando nos diferentes documentos de regulação e execução de diversos domínios da política dos países, emerge uma constante universal que tem na igualdade o seu ponto central. Trata-se do comprometimento dos Estados por via de leis específicas aprovadas pelos respetivos governos para que todos os cidadãos, independentemente de tudo que os diferencia, tenham educação, uma tradução das teorias de igualdade de oportunidades aplicada em educação, e que, no nosso entendimento são resultados da adoção em efeito cascata das ideologias subjacentes aos instrumentos anteriormente referidos.

Em termos filosóficos o conceito de igualdade perante a educação, é uma construção social resultante da interação entre a investigação, medidas políticas e teorias explicativas das desigualdades sociais (Formosinho, 1991, p. 175), cujas propostas do seu alcance, observância e satisfação incluem:

- a) *Uma educação gratuita e universal até um certo nível mínimo;*

universidade sofre uma crise de hegemonia na medida em que a sua incapacidade para desempenhar cabalmente funções contraditórias leva os grupos sociais mais atingidos pelo seu défice funcional ou o Estado em nome deles a procurar meios alternativos de atingir os seus objetivos.

A segunda contradição, entre hierarquização e democratização, manifesta-se como *crise de legitimidade*. Há uma crise de legitimidade sempre que uma dada condição social deixa de ser consensualmente aceite. A universidade sofre uma crise de legitimidade na medida em que se torna socialmente visível a falência dos objetivos coletivamente assumidos. Finalmente, a terceira contradição, entre autonomia institucional e produtividade social, manifesta-se como *crise institucional* (Santos, 1989, pp. 14-15).

- b) *Distribuição, por todos, de um saber idêntico;*
- c) *Igualdade dos recursos escolares: mesmas vantagens materiais para todos, e professores com a mesma formação em todas escolas;*
- d) *Idêntica composição social ou étnica do meio escolar: as escolas não deveriam ser um local de segregação;*
- e) *Igualdade nos efeitos da escola: alunos com a mesma origem social e com origens sociais diferentes devem ter a mesma igualdade de oportunidades de obter sucesso na escola (Cherkaoui, 1986, p. 79).*

Esta proposta é bastante complexa e exigente em todos seus níveis de idealização, em recursos a juntar para sua implementação, daí que somente e de acordo com Martins (1999, p. 106), *a função da escola como propiciadora da igualdade de oportunidades iniciou-se com a escola de massas, isto é, acesso de todos aos bens da cultura e do saber.*

Acontece que as políticas de expansão focalizadas no acesso à educação tiveram seu mérito assente na quebra das barreiras que limitavam a presença na escola de determinados estratos sociais, porém diante de novos públicos a escola, além da garantia de acesso, foi vista e avaliada, por diversos estudos de apoio à decisão política realizados nos anos 60-70, nos domínios da Sociologia, da Psicologia e da Administração da Educação (Ambrósio, 2004, p. 43), como não se tendo transformado o suficiente para satisfazer as expectativas dos seus novos alunos, que se viram limitados e frustrados no desenvolvimento das suas potencialidades, ou seja, *o sistema educacional continua a ser, tal como no passado, um instrumento importante de manutenção das desigualdades sociais* (Dias, 2008, p. 30), uma conclusão ainda atual, que a encontramos nos estudos realizados no passado por Bordieu & Passeron, Althusser, Baudelot, Bernstein entre outros.

As constatações de que o ambiente escolar, mais composto, continuou propício à perpetuação das desigualdades sociais, acentuaram questionamentos e discussões do tipo; *que igualdade pode-se atribuir a pessoas diferentes? Cumpre a igualdade somente no acesso*, todo ideário de igualdade de oportunidades de educação? As respostas fizeram emergir a necessidade da abordagem do tema em termos de equidade em educação e não igualdade.

2.2.2. Sobre a equidade em educação

Antes de iniciarmos a discussão do conceito de equidade em educação parece necessário partir do conceito singular de equidade, mostrando-se oportuno referir que a equidade, apesar de próxima é algo distinto da igualdade.

Em Field, et al. (2007, p. 29), o conceito é percebido como algo, *associated with broader ideas of justice and fairness, sometimes with “equality of opportunity” and sometimes with “equivalent treatment”*⁸, ou seja coexistem dentro do conceito equidade, uma multiplicidade de percepções envolvendo até a própria ideia de igualdade. Pelo que estamos diante de realidades distintas, porém mais relacionadas com o amplo conceito de justiça que é basilar na enformação do conceito de equidade.

No que se refere à equidade em educação, notar que é uma realidade setorial sobre a qual muita atenção se dispensa, havendo por exemplo, muitos estudos e ações efetuados no espaço da OCDE⁹. De alguns trabalhos baseados nestes estudos ou efetuados por autores deste espaço, recolhemos algumas percepções que a seguir apresentamos:

Para Cabrito (2001, p. 58), olhando especificamente a equidade em educação, define-a *como o resultado do processo de construção de igualdade de oportunidades, ou seja, indivíduos com gostos e capacidades semelhantes, deverão receber a mesma educação, independentemente do sexo, raça, credo religioso, classe social de origem, capacidade económica, origem geográfica, ou qualquer outro fator discriminatório.*

De igual modo, e mantendo a essência da percepção anterior, outros autores configuram a equidade em educação a duas perspetivas onde:

The first is fairness, which implies ensuring that personal and social circumstances – for example gender, socio-economic status or ethnic origin – should not be an obstacle to achieving educational potential. The second is inclusion, which implies ensuring a basic minimum standard of education for all – for example that everyone should be able to read, write and do simple arithmetic. The two dimensions are closely intertwined:

⁸ Relacionado com ideias mais amplas do conceito justiça, às vezes como igualdade de oportunidades e, por vezes como tratamento equivalente.

⁹ De acordo com (OECD, 2012), a lista atualizada dos países desta organização comporta a Australia, Austria, Belgium, Canada, Chile, the Czech Republic, Denmark, Estonia, Finland, France, Germany, Greece, Hungary, Iceland, Ireland, Israel, Italy, Japan, Korea, Luxembourg, Mexico, the Netherlands, New Zealand, Norway, Poland, Portugal, the Slovak Republic, Slovenia, Spain, Sweden, Switzerland, Turkey, the United Kingdom and the United States.

tackling school failure helps to overcome the effects of social deprivation which often causes school failure (Field, et al., 2007, p. 11)¹⁰.

Por seu turno Miguéns (2006, p. 9), sintetizando os pensamentos anteriores reafirma que, *são precisamente a igualdade de oportunidades no acesso, sucesso educativos e a participação de todos, sem quaisquer riscos de discriminação, que enformam a ideia de equidade na educação.*

Pelo que acabamos de expor, ainda que seja uma ideia utópica, a igualdade de oportunidades em educação é parte integrante da equidade. A equidade por seu turno é uma complexa realidade que, baseada na ampla percepção do que é justiça, reivindica um tratamento desigual para pessoas que na essência humana são iguais, contudo, em função de diversas condicionantes podem necessitar exercícios de superação educativa meramente semelhantes ou distintos, de modo que possam de forma mais inclusiva participar efetivamente em todas atividades do ato educativo.

2.2.3. Fundamentos da equidade em educação

Pretendemos destacar aqui algumas das razões do porquê os fazedores da política educativa deveriam se preocupar com questões de promoção e manutenção da equidade no sistema educativo.

Para melhor percepção e alcance dos argumentos em defesa da promoção e manutenção da equidade parte-se duma breve caracterização de um sistema educativo não equitativo, no qual é comum notar-se, mas não somente:

- a) Níveis consideráveis de desistências;
- b) Baixos níveis de escolarização;
- c) Baixos níveis de aprendizagem dos seus membros;
- d) Entre outros.

O quadro característico acima apresentado a tipificar determinada sociedade, traduzir-se-ia a médio e longo prazos no aparecimento de uma população com um baixo nível de competências para saber fazer, denunciando igualmente fracos estados no saber em si,

¹⁰ A primeira é a justiça, implicando uma garantia de que circunstâncias pessoais e sociais – como sexo, estatuto socioeconómico, origem étnica - não sejam obstáculos para o desenvolvimento do potencial educativo do aluno. A segunda é inclusão, o que implica assegurar um nível básico de educação para todos; que todos sejam capazes de ler, escrever e contar. As duas perspetivas estão intimamente ligadas ao combate do insucesso escolar, buscam superação dos efeitos da privação social, que muitas vezes é fator chave do fracasso escolar.

saber ser e saber estar. Para Field, et al. (2007, p. 26) estas situações constituem um grande risco de inserção social dos indivíduos, culminando ainda com baixos níveis de empregabilidade, saúde, elevada criminalidade e baixa esperança de vida.

Por outro lado a OECD (2012, p. 37) alerta para o facto de que os custos económicos e sociais resultantes do insucesso e abandono escolar são elevados, comparando-os com resultados advindos de investimentos que possam permitir a permanência e conclusão de ciclos de estudos por parte dos estudantes. Trata-se duma explicação assente no facto de que indivíduos mais escolarizados são uma mais-valia económica e social, contribuem com impostos, aliviam o erário público das ajudas sociais e dinamizam a formação de uma sociedade democrática, sendo estas razões de fundamento para a promoção de equidade no sistema educativo.

Adicionalmente, o enunciado da Declaração Universal dos Direitos Humanos, conjugado com a Constituição da República e Lei do Sistema Educativo de qualquer que seja o país democrático falam da educação como sendo um direito a estender a todos cidadãos, com a finalidade de promover o desenvolvimento individual, social e económico. Se a observância deste direito limitar-se somente no acesso à escola, sem que no trabalho com os alunos, sobretudo os oriundos dum meio social e económico desfavorecido, não sejam adotadas estratégias que levem a uma efetiva participação e aprendizagem, então, além da regressão da qualidade de vida das pessoas está-se igualmente perante uma violação do direito à educação, incluindo até os previstos na Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento adotada pela resolução 41/128 das Nações Unidas (UN, 1986).

A equidade fundamenta-se na preservação de condições que permitam os sujeitos participar ativamente da educação como fator chave na mobilidade e elevação do estatuto social em direção ao desenvolvimento. Segundo Monteiro (1998), trata-se de *uma Ética, inscrita na Ética dos direitos do ser humano (...) É direito de cada educando a uma determinada qualidade de educação, em que a responsabilidade principal, no plano jurídico e político, é dos Estados.*

O argumentos que estivemos anteriormente a apresentar estão imbricados à própria definição de equidade como justiça e inclusão, na medida em que há direitos humanos a observar, para além de que a aposta numa educação mais equitativa tem benefícios económicos e sociais.

2.2.4. Estratégia para alcance da equidade em educação

A equidade, tal como a definimos, caracterizamos e fundamentamos é uma realidade intrínseca a vários domínios de vida numa sociedade. Sumariza um leque de intenções em que com recurso aos princípios de justiça e práticas de inclusão dos membros numa sociedade, independentemente das circunstâncias, são beneficiários e participantes ativos dos projetos da sua sociedade. O seu alcance passa por entre várias estratégias e, pela adoção de políticas públicas com enfoque nos principais constrangimentos ou barreiras identificadas.

A publicação da OCDE intitulada, *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*, destaca três domínios da política educativa a ter em conta, nomeadamente:

- a) Desenho dos sistemas educativos;
- b) Práticas dentro e fora da escola e;
- c) Mobilização de recursos (Field, et al., 2007, p. 9).

2.3. Financiamento do Ensino Superior

A educação é dos processos com amplo espectro em outros domínios de vida e atividade humana, sejam eles fisiológicos, económicos ou sociais, tendo aqui já sido abordadas em outro ponto parte das suas relações com o desenvolvimento social e económico. A este respeito afirma Arroiteia (1991, p. 52), que *tratando-se de um fenómeno essencialmente social, a educação não deixa de ser igualmente considerada como um fenómeno económico, não só pelos montantes dos inputs que necessita, mas ainda pela quantidade e qualidade de investimentos que garantem o funcionamento dos sistemas educativos, o qual se deseja o mais harmónico e funcional possível.*

Da citação anterior emerge a tomada de consciência da importância e necessidade de alocação qualitativa e quantitativa de recursos para um harmonioso desempenho de funções educativas. Parte deste exercício compõe a noção de financiamento da educação vista de um modo geral e financiamento da educação superior enfocada nos subsistemas de ensino superior, pelo que:

o financiamento traduz uma realidade complexa e variada, tributária das especificidades particulares do contexto em que se inscreve o sistema de ensino, seja na sua componente tradicional, histórica, política ou económica, que espelha o conjunto

diversificado de entidades financiadoras, as quais asseguram os fundos necessários à sobrevivência do sistema e das suas manifestações institucionais (Cabrito, 2001, p. 61).

Uma forma simplificada de abordar o financiamento seria destacar exclusivamente o ato de assegurar os fundos para o funcionamento das instituições de ensino. Porém a complexidade é enorme, pois segundo o autor anteriormente citado, os contornos da mesma passam por uma focalização de atenção a elementos como: especificidade do contexto, as entidades financiadoras, os sistemas financiados em si, incluindo até o contexto económico que sempre acompanhou este processo, ou seja a escassez de recursos para uma ilimitada gama de necessidades.

Toda esta análise visa essencialmente permitir não só conhecer em concreto o caso, mas igualmente captar marcas identitárias e diferenciadoras por forma a relativizar as intervenções visto que, apesar de tudo caber nos sistemas de ensino superior, cada um é uma realidade específica que se pretende manter funcional e focalizada na sua missão e;

para sobreviver e atingir suas finalidades, qualquer sistema e instituição educativos precisam de fundos, sendo que constitui o elemento que atravessa a realidade de todas as instituições de ensino superior. Assim o financiamento constitui um dos fatores em relação aos quais é possível caracterizar os diferentes subsistemas de ensino superior e compara-los entre si (Cabrito, 2001, p. 60).

Após diagnóstico e caracterização, a realização efetiva do financiamento do ensino superior é o ato em que seus atores contratam-se e na base de objetivos acordados efetua-se a *entrega de recursos financeiros, por parte daquelas entidades, as fontes de financiamento, à instituição de ensino superior*, podendo ser igualmente às famílias, *de acordo com determinado mecanismo financiador, do qual resulta o estabelecimento de regras de atribuição e de utilização de fundos* (Cabrito, 2001, p. 61).

Percebe-se então que o processo de financiamento das instituições de ensino superior é um contrato e nele são distintas três realidades institucionais:

- a) Uma que cede os recursos financeiros, é a instituição financiadora ou *fonte de financiamento*;
- b) A outra, financiada, é a instituição ou as famílias, que recebem fundos com objetivo de perseguir a sua missão de ensino, aprendizagem e investigação, etc.;
- c) A terceira realidade, mais abstrata e de forte sentido e importância para entendimento das duas entidades, é o *mecanismo de financiamento* que segundo

Cabrito (2001, p. 61), *corresponde, portanto, ao dispositivo que desenha a forma como os fundos são disponibilizados à instituição e do qual resulta o respectivo montante*. Tal como veremos adiante, existem variados mecanismos de financiamento, e sobre os mais básicos vai-se inovando ou renovando em função de diversas contingências contextuais.

O financiamento do ensino superior é como já destacamos de fulcral importância para um funcionamento mais harmónico das instituições, para atração de determinado tipo de estudantes e criação de uma tradição e, ou marca distintiva das instituições no quadro geral operativo. A seguir vamos dedicar um breve olhar aos principais segmentos relacionados com a origem dos recursos financeiros e os custos envolvidos neste processo.

2.3.1. Fontes de Financiamento e Custos e do Ensino Superior

Os debates e estudos no domínio de financiamento do ensino superior relacionam-se sobretudo com a busca de melhores estratégias de operacionalização deste subsistema educativo, no cumprimento da sua missão, derivando daí a noção de custo do ensino superior como *a totalidade de recursos financeiros necessários à produção, distribuição e consumo do bem educação superior* (Cabrito, 2001, p. 63). Paralelamente ao conhecimento do volume de recursos necessários impõe-se também a sua proveniência, daí a importância inclusive das fontes de financiamento.

Os recursos são fator determinante da oferta educativa por parte dos seus produtores, as instituições, e da respetiva procura por parte dos consumidores de educação, os estudantes, condicionando deste modo a natureza, a quantidade e qualidade da oferta e de forma simultânea influenciam a capacidade de aquisição e naturalmente o nível da procura da educação. Progressivamente, condicionam a capacidade do governo e ou da sociedade em estabelecer condições de acesso que contribuam para a expansão deste tipo de ensino, com efeitos no grau de equidade e no nível de eficiência do sistema educativo.

A sua agregação por categoria permite-nos falar de 3 agrupamentos, sendo; Custos de vida dos estudantes; (recursos despendidos pelos estudantes e suas famílias); Custos de instrução; (recursos despendidos pelos estudantes e organismos públicos); e Custos de

oportunidade ou salários perdidos (o que o estudante perde em virtude de se encontrar a frequentar a universidade) (Cabrito, 2001, p. 64).

Da breve explicação de cada uma das categorias de custos no parágrafo anterior emergem algumas das principais fontes dos recursos que são aplicados na viabilização do ensino superior, sendo mais saliente a contribuição do governo e das famílias.

O Estado e as famílias são as fontes de financiamento tradicional do ensino (Cabrito, 2001, p. 66), indicando a história que evolui-se de um cenário de comparticipação 100% estatal para um de partilha de custos com as famílias. Igualmente, há novas tendências no financiamento do ensino superior, que para além da partilha de custos, defendem a diversificação das fontes de financiamento, aparecendo assim ao lado do Estado e famílias as empresas, os mecenas, antigos alunos das instituições como algumas fontes dignas de menção e reconhecimento, como seguidamente veremos ao abordar os modelos de financiamento do ensino superior.

2.3.2. Modelos de Financiamento do Ensino Superior

Até aqui estivemos a fazer uma elucidação sobre a importância do financiamento do ensino superior e sua complexidade. Igualmente ficaram aqui explícitos alguns dos principais elementos, nomeadamente os custos e as fontes de financiamento. A questão seguinte, a que nos propomos analisar, é resposta sobre as diferentes formas que tem caracterizado a afetação de recursos financeiros às instituições de ensino superior, de modo que estas possam prosseguir a sua missão.

A este respeito, Cabrito (2001, p. 87), identifica em função, sobretudo da principal fonte de financiamento, se é mais pública, privada ou mercadológica, três modelos de financiamento a saber:

- a) Modelo de financiamento público;
- b) Modelo de financiamento privado;
- c) Modelo de financiamento pelo mercado.

Os três modelos na verdade não existem de forma isolada e pura, guardam relações e partilham características chegando a coexistir numa mesma realidade institucional como veremos na descrição que se segue.

2.3.2.1. Modelo de Financiamento público

O modelo de financiamento público do ensino superior é muito comum na Europa e nos países em desenvolvimento que o terão adotado de suas anteriores potências colonizadoras. Na sua definição pura, o Estado aparece como única entidade financiadora das despesas de funcionamento do ensino superior e tem como características:

- a) Financiamento quase exclusivo do Estado;
- b) Controlo direto ou intermédio das instituições pelo Estado;
- c) Inexistência de exigências rígidas de acesso, além da posse do diploma secundário (Cabrito, 2001, p. 88).

Portanto, a marca central em termos de financiamento é a viabilização do funcionamento das instituições de ensino através da alocação pelo Estado de recursos financeiros de que necessitam para a prossecução da sua missão.

Na sua conceção tradicional pura, no modelo de financiamento público, o montante certo com que se financia a instituição é encontrado mediante negociações bilaterais entre as duas partes, as instituições de ensino superior e o Estado. O orçamento acordado é apresentado em rubricas orçamentais que clarificam a natureza dos gastos a realizar durante o período para o qual o orçamento foi afetado, o que facilita a prestação de contas ao financiador.

Assiste-se atualmente na maioria dos países que implementam este modelo, uma tendência de inovação e transformação do mesmo. Na Europa, onde se acha originário o modelo, em 2006 a Comissão Europeia *ênfatisou a importância de basear o financiamento do ensino superior mais nos resultados do que nas despesas reais, e ainda a importância de dotar as instituições de uma autonomia efetiva e de torná-las plenamente responsáveis pelo seu desempenho perante a sociedade* (Eurydice, 2008, p. 45).

Paralelamente à entrega direta de recursos nas instituições de ensino, neste modelo o Estado pode igualmente financiar diretamente os estudantes. Com este procedimento tem-se em mira segundo Cabrito (2001, p. 88), *alargar este sector educativo ao maior número possível de indivíduos*, sendo que a efetiva materialização desta prática efetua-se, mediante *subsídios para as respectivas despesas de manutenção e da educação; na*

isenção total ou parcial de propinas e outras taxas; na concessão de bolsas; na disponibilização de crédito bonificado; ou, no financiamento de serviços de natureza social, de que os estudantes beneficiam.

Esta prática de financiamento direto aos estudantes realiza-se sobretudo, tendo em conta o alcance de resultados na manutenção da equidade no acesso; no empoderamento dos pais na escolha da melhor escola para seus filhos; na eliminação das barreiras que limitam a continuação dos estudos e elevação dos níveis de entrada, frequência e conclusão no ensino (Patrinos, 2007, p. 1).

Os dois mecanismos de encaminhamento dos recursos que se acham contidos na modalidade de financiamento público do ensino superior, relacionam-se com um olhar à educação pelo lado da sua procura (estudantes e famílias) e, do lado da oferta (instituições de ensino), daí resultando as duas estratégias em que, a *demand-side financing is a way in which the government can finance private consumption of certain goods and services. In contrast to supply-side financing, where public funds go directly to suppliers* (Patrinos, 2007, p. 7).

Por decorrência destas duas facetas de encaminhamento dos recursos, da atual tendência da governança das instituições de ensino, da transformação das suas relações com o Estado cumpre-nos dizer que de forma pura e rigorosa já não existe este modelo. Igualmente podemos apontar como causas deste desaparecimento ou transformação do modelo as sucessivas crises com que se debatem as economias, a reconfiguração do Estado de Bem Estar Social que são incompatíveis com a prática de o Estado ser único financiador dos serviços públicos advogando-se a diversificação de fontes e partilha de custos com os consumidores.

A diversificação de fontes de financiamento do ensino superior público é também percebida como sendo uma consequência natural do fenómeno de democratização do ensino superior, que em efeito cascata foi exercendo maior pressão do lado da oferta, tornando insuficientes os regressivos orçamentos públicos alocados para o ensino superior e finalmente nos estudantes devido à adoção de políticas de semiprivatização do ensino público que culminaram com o chamado *cost sharing* (partilha de custos), limitando o poder aquisitivo das famílias. Ajuntam-se ainda como formas de diversificar as fontes de financiamento, as disfarçadas formas de empreendedorismo

institucional, baseado na venda e prestação de serviços, aluguer de infra estruturas, apoios e ofertas de antigos alunos, entre outras (Cerdeira, 2008, pp. 8-9).

A corrente de defesa deste modelo cataloga algumas vantagens que passamos a apresentar em seguida (Cabrito, 2001, pp. 68-70):

- a) **Equidade do sistema educativo** – fundada na igualdade de oportunidades de acesso ao ensino superior, criando assim uma possibilidade de que jovens oriundos de classes economicamente desfavoráveis possam ter acesso também ao ensino superior a baixo custo ou de forma gratuita;
- b) **Externalidades**- pelo princípio de que a educação produz externalidades positivas na sociedade, fundamenta-se o financiamento público do ensino superior, ou seja independentemente dos benefícios individuais da educação superior, não se pode descartar os benefícios coletivos resultantes da frequência da educação superior por parte de um individuo na sua comunidade;
- c) **Autonomia institucional** – presume-se que com o financiamento público as instituições financiadas tendem a ficar livres de influências e interesses particulares que podem inclusivamente perigar a qualidade do ensino e natureza da investigação científica;
- d) **Concorrência** – a concorrência entre estabelecimentos de ensino é algo a evitar. Na tese de financiamento público a concorrência é vista como sendo capaz de *induzir efeitos negativos ao nível da eficiência e ao nível da equidade, no longo prazo*; Ainda segundo esta tese, a concorrência não conduz a eficiência pelo desperdício de recursos em publicidade e outras formas de atrair públicos; periga igualmente a equidade por levar a uma estratificação das instituições de ensino e em função disso dos seus serviços e qualidade dos mesmos;
- e) **Benefício fiscal** – sobre os salários e rendimentos dos graduados, permitindo assim coletar mais proveitos/receitas, justificando-se assim o seu financiamento público.

Na atualidade, este modelo de financiamento encontra-se na mesma crise em que se encontra o Estado, alvo de políticas de defesa de uma sociedade liberal com cada vez menos Estado em muitos setores, contrastando com a necessidade de elevação

dos custos operacionais do ensino superior. A este respeito e das suas prováveis consequências temos:

Esta realidade financeira originará uma feroz competição entre os serviços de natureza social pelos cada vez mais escassos recursos públicos, num contexto económico de natureza mais liberal (...) onde pontificam práticas que sob a necessidade e vantagem decorrentes da “liberdade de escolha do consumidor” conduzem a uma política “neoliberal de privatização” dos serviços de natureza social (Cabrito, 2001, p. 89)

Para contrastar com o modelo de financiamento público emerge o modelo de financiamento privado que a seguir descrevemos.

2.3.2.2. Modelo de Financiamento privado

O modelo de financiamento privado do ensino superior é em princípio a versão oposta do modelo público. Tem seus fundamentos baseados na perspectiva que vê a posse de mais educação como uma forma de investimento e caracteriza as instituições de direito privado que são financiadas sobretudo pelos respetivos estudantes através do pagamento de propinas e outras taxas.

Entretanto, numa ação fundamentada na manutenção da equidade é comum que igualmente neste sistema o Estado disponibilize recursos financeiros de diversas formas: seja diretamente sobre as atividades das instituições e, ou sobre as despesas dos estudantes, podendo efetuar-se sob forma de bolsas dependentes do rendimento familiar, créditos bonificados, empréstimos hipotecários entre outras (Cabrito, 2001, p. 94).

Neste modelo mantém-se consensual a constatação de que os beneficiários da educação, aqui percebida como investimento são:

Os estudantes, pelos benefícios de que se apropriarão diretamente, em virtude de serem portadores de um diploma académico de nível superior; a sociedade, porque maiores níveis de escolaridade traduzem e conduzem a situações de desenvolvimento económico e social de que decorrem melhores condições de vida não só para os estudantes mas para as populações em geral (Cabrito, 2001, p. 66).

É pois a partir da anterior constatação e do usufruto de outras oportunidades resultantes da posse do diploma de estudos superiores que se fundamenta a argumentação de que os estudantes devem participar ativamente no ensino superior (Cabrito, 2001, pp. 67-68), uma participação cuja significante é o ato de pagar as respetivas propinas e taxas.

Para seus apologistas, a pertinência do financiamento privado do ensino superior, comporta segundo Cabrito (2001, p. 67) as seguintes vantagens:

- a) ***Eficácia interna do sistema*** – o fato de os estudantes pagarem por si próprios irá permitir que estes possam acelerar o tempo de conclusão da formação, como forma de melhor rentabilização do tempo e recursos financeiros despendidos;
- b) ***Eficiência do sistema*** – Reconhecidas as dificuldades financeiras do Estado, o contributo dos estudantes levará à elevação da qualidade deste serviço através da disponibilidade de mais recursos, captados dos estudantes, para atender o desenvolvimento institucional; associa-se igualmente a probabilidade de exigência de um serviço de qualidade pelos financiadores dado que a acontecer assim, os estudantes financiarem as instituições ficariam dependentes daqueles, criando-se assim um regime de concorrência e consequentemente as melhores instituições atrairiam mais público e por decorrência mais financiamento.
- c) ***Equidade do sistema*** – pela presunção de haver injustiça social resultante do financiamento público (uso de impostos de todos), sem que haja benefícios diretos do ensino superior, sendo que a manutenção da justiça social é desejável e alcança-se se os estudantes financiarem diretamente o ensino superior, podendo o respetivo contributo variar em função dos rendimentos presentes.

2.3.2.3. Modelo de Financiamento pelo mercado

A modalidade de financiamento pelo mercado emerge dentro das novas tendências de financiamento por diversificação das fontes e de públicos frequentadores das instituições como uma mais-valia e, caracteriza sobretudo os sistemas de ensino superior dos Estados Unidos de América. Principal característica deste modelo assenta no seguinte:

- a) *acesso universal ao ensino superior, sendo que para se candidatar, só é exigido aos jovens a posse do diploma de ensino secundário;*
- b) *descentralização do ensino superior, com uma multiplicidade de instituições públicas e privadas dispersas por todo o território nacional;*
- c) *extrema diversidade de instituições, oferecendo cursos curtos ou concedendo o grau de doutor;*
- d) *enorme concorrência entre instituições, por alunos, professores, contratos de investigação, financiamentos privados;*
- e) *forte participação financeira dos estudantes no financiamento do ensino superior, mesmo nos estabelecimentos de natureza pública;*

- f) *vasto sistema de ajudas financeiras aos estudantes, que combina bolsas, empréstimos e trabalho parcial (Cabrito, 2001, p. 96).*

Pelas características acima apresentadas o modelo de financiamento pelo mercado emerge num contexto de diversidade de instituições e programas de formação, em que a formação eventualmente cotada como excelente é bastante competitiva e onerosa.

Pode-se ainda constatar que este modelo é igualmente típico das mais elevadas sociedades liberais, onde o serviço prestado ou diretamente financiado pelo Estado tem suas credenciais em valor decrescente. É válido aqui, segundo Cabrito (2001, p. 95), que, *a qualidade melhora quando a competição é vigorosa*, e no caso concreto dos Estados Unidos a procura educativa tem como resposta *um largo número de colégios e de universidades para escolher [facto que] os beneficia diretamente, porque podem seleccionar os programas, colégios e universidades que oferecem as melhores oportunidades para desenvolver seus objetivos académicos e culturais.*

Acontece porém que ante à diversidade institucional e de programas de formação coloca-se igualmente uma diversidade de públicos interessados, não reunindo alguns os meios financeiros requeridos para ingresso nas instituições e programas do seu interesse, daí que é colocado igualmente à disposição *uma multiplicidade de esquemas de ajuda financeira aos estudantes, que combina subsídios, bolsas, programas de estudos-trabalho e empréstimos* (Cabrito, 2001, p. 96), sendo esta a essência central do financiamento pelo mercado.

CAPITULO III.

3. ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE

O presente capítulo emerge com objetivo de se debruçar de modo específico sobre o ensino superior em Moçambique através do desenvolvimento de quatro subtemas onde: O primeiro apresenta-nos com brevidade o conceito do ensino superior e as aceções comuns que recebe nos diferentes sistemas educativos. O segundo subtema faz uma retrospectiva histórica do ensino superior moçambicano desde 1962 até aos tempos contemporâneos. O terceiro aborda questões relacionadas com regulação e governança e financiamento das instituições do ensino superior e o último fala sobre o acesso e equidade no ensino superior moçambicano.

3.1. Ensino Superior: amplitude de um conceito

Antes de falar em pormenor sobre o ensino superior em Moçambique pareceu-nos oportuno tecer algumas breves considerações sobre o ensino superior no seu sentido mais amplo, seja ele como atividade, processo, ou área de intervenção a ver se isso auxilia na compreensão do nível de preocupações que todos os segmentos sociais desenvolvem a volta deste objeto.

A ideia comum existente em relação ao ensino superior é que trata-se da educação que se prossegue ao fim de um ciclo de estudos secundários, todavia é possível aceder a este nível sem que seja necessariamente por via do ensino secundário Cabrito (2001, p. 59), apresenta-nos a seguir as variantes que o ensino superior pode tomar:

- a) pode entender-se um sistema de educação pós secundária unitário – apenas com uma fileira universitária, ou um sistema binário – caracterizado pela existência de duas fileiras, a universitária e a não universitária (sendo o segmento não universitário designado, por vezes, por ensino politécnico);*
- b) pode referir-se sistemas que proporcionam ofertas educativas de diferente duração e que concedem diplomas diversificados;*
- c) identificam-se sistemas onde a diferenciação por subsistemas se está a construir como em França, com a criação dos Institutos Tecnológicos; ou se extinguiu, como no Reino Unido, com a recente transformação dos institutos politécnicos em universidades;*

No caso específico de Moçambique, a lei 27/2009, de 29 de Setembro, lei do Ensino Superior, define no seu artigo 10º, o ensino superior como,

subsistema do Sistema Nacional de Educação e compreende os diferentes tipos e processos de ensino e aprendizagem proporcionados por estabelecimentos de ensino pós-secundário, autorizados a constituírem-se como instituições de ensino superior pelas autoridades competentes, cujo acesso está condicionado ao preenchimento de requisitos específicos.

E para complementar esta visão no seu artigo 14º, a mesma lei apresenta-nos como instituições de ensino superior em Moçambique, as Universidades, Institutos Superiores, Escolas Superiores, Institutos Superiores Politécnicos, Academias e Faculdades.

Se fazer parte do ensino superior é o fator comum consensual, o mesmo já não acontece relativamente ao que distingue umas das outras, entretanto as diferenças assentam na amplitude da sua missão (ensino, pesquisa, extensão) nas áreas de atuação (artes, ciência, tecnologia, etc.) e nalguns casos pela limitação de conferir certos graus com maior enfoque para o Doutor.

3.2. Ensino Superior em Moçambique: sua génese, desenvolvimento, atualidade e futuro

O ensino superior em Moçambique é uma criação de há 50 anos. Iniciou em 1962 com os Estudos Gerais e Universitários de Moçambique, transformados 8 anos depois em Universidade de Lourenço Marques, tendo sido a única instituição de ensino superior até a independência nacional em 1975. É a primeira fase histórica do ensino superior.

Em 1976 é criada por transformação da Universidade de Lourenço Marques a Universidade Eduardo Mondlane. Desde a sua criação até 1985, altura da criação do Instituto Superior Pedagógico, a história do ensino superior em Moçambique confunde-se com esta universidade por ter permanecido durante muito tempo como única instituição. Com a aprovação de uma nova constituição em 1990, uma nova lei do sistema educativo em 1992, destacando-se na lei a tônica central na liberalização do mercado de ensino, o ensino superior desenvolve-se em termos quantitativos e

territoriais. Podemos periodizar este período que vai até 1995, como sendo a segunda fase.

De 1995 a 2000, constatamos as primeiras reações do mercado em face à abertura legal da Constituição e da lei do sistema educativo começando a aparecer as primeiras instituições privadas do ensino superior. É a terceira fase.

A quarta fase da história do ensino superior em Moçambique vai de 2000 a 2010, período coincidente com a implementação do primeiro Plano Estratégico do Ensino Superior. Nesta fase foi marcante a elevação expressiva das instituições de ensino superior, um facto correspondido pelos efetivos estudantis, todavia são níveis de realização ainda longe de satisfazer plenamente os anseios sociais e corresponder aos índices de cobertura alcançados nos países da região da SADC, onde Moçambique encontra-se política e geograficamente inserido.

A atualidade do ensino superior e o futuro estão alicerçados na consolidação da quarta fase e implementação do 2º Plano Estratégico do Ensino Superior 2012-2020 aprovado na 12ª Sessão do Conselho de Ministros realizada a 12 de Abril de 2012.

A seguir esta breve contextualização, propõe-se o desenvolvimento mais pormenorizado dos temas que corporizam este capítulo do trabalho.

3.2.1. Da génese do sistema à aurora do Moçambique independente (1962 – 1975/6)

O ensino superior em Moçambique foi instituído há 50 anos, com a entrada em funcionamento dos Estudos Gerais e Universitários de Moçambique (EGUM) em 1962. Segundo o MESCT (2001, p. 59), o estabelecimento do EGUM, que só ministravam em 2 anos a parte geral de alguns cursos das universidades da metrópole, tratou-se de uma resposta à crítica lançada pelos movimentos nacionalistas ao governo português em relação à educação nas colónias.

Oito anos depois, os EGUM são transformados em Universidade de Lourenço Marques (ULM) e a respetiva oferta formativa foi gradualmente ampliada.

By 1968, when it became Lourenço Marques University, it had acquired departments of theoretical and applied mathematics, physics, chemistry, biology and geology. As the war for independence intensified, the university expanded to include courses in Roman

philology, history, geography, economics and metallurgical engineering (Mario, et al., 2003, p. 7).

Tanto pela variante dos EGUM, como pela sua subsequente ULM, o acesso era bastante restritivo para os moçambicanos de origem negra, tendo-se registado apenas 40 estudantes até 1975, contra os maiores ingressos registados de alunos de raça branca. Os baixos índices de acesso alunos de raça negra estão igualmente relacionados com o tipo de sistema educativo vigente na altura para os africanos¹¹ que não permitia o acesso ao ensino superior em tempo pontual (Domingos, 2010, p. 112; Gómez, 1999, p. 60; Mario, et al., 2003, p. 7; Uaciquete, 2010).

A ULM é único marco de referência para este período histórico e vai ser igualmente a única instituição de ensino superior que Moçambique independente inicia a sua experiência de gestão e desenvolvimento do ensino superior.

3.2.2. Da experiência socialista aos primeiros sinais de transformação neoliberal (1976 – 1995)

Até à data da independência de Moçambique, 25 de Junho de 1975, e nos períodos subsequentes muitos cidadãos portugueses abandonaram o país, facto que afetou, de forma visível e significativa, o funcionamento das esferas administrativa, económica e social, obrigando o novo governo a realizar arranjos circunstanciais a diversos níveis.

O ensino superior, circunscrito apenas à ULM, ressentiu-se igualmente deste efeito pelo abandono de lugares por parte de seus docentes, estudantes e corpo técnico administrativo chegando até a encerrar cursos. A este respeito Mário, et al., (2003, p. 7) falam da permanência de apenas 10 docentes, da existência de 2433 estudantes em 1975, valor que chegou a decrescer para 750 em 1978.

Em termos de ensino superior, aos marcos iniciais deste período junta-se a criação da Universidade Eduardo Mondlane (UEM) a 1 de Maio de 1976. Nascia assim a primeira universidade de Moçambique independente, por transformação da ULM. Tratando-se a nova universidade de uma criação em tempo de grandes transformações revolucionárias, ela recebeu uma nova missão política e social que passava por contrastar com a

¹¹ O sistema educativo para africanos compreendia uma estrutura de níveis, em que no primeiro nível, designado ensino rudimentar existiam 3 classes; o segundo nível mais 3 classes. Findo esse ciclo podia-se em teoria, porque barreiras raciais e ideológicas não facilitavam, ir ao liceu ou escolas técnicas. Gómez (199 p.60) faz referência à irrelevância numérica de estudantes que o conseguiam terminar e progredir.

desempenhada anteriormente pelos EGUM e ULM, ou seja, o *seu objetivo declarado é moldar um homem novo, que corresponderia à sociedade milenária que elas querem instaurar. Ora este homem novo tem necessidade de uma escola nova* (Cherkaoui, 1986, p. 17).

Tal como aconteceu com todas universidades africanas criadas na alvorada das independências dos respetivos países, a UEM foi endossada uma visão de universidade símbolo nacional, guardiã da soberania e uma missão baseada no utilitarismo, realizando intensas ações de formação de quadros, em função dos planos e necessidades do país naquele período de transição e transformações (Beverwijk, 2005, pp. 28-29; Mario, et al., 2003, p. 8). No discurso proferido por Samora Machel no próprio dia da criação da UEM ficou explícita a necessidade desta enveredar por uma missão de contradição com o passado colonial. Samora é citado por Taimo (2010, p. 116) a relembrar de forma crítica o caráter elitista e segregacionista da ULM, observando ainda que uma universidade autêntica não devia pautar por caminho igual.

O período que vai de 1976 a 1995 correspondente na nossa cronologia a segunda etapa da história do ensino superior é igualmente caracterizado a nível mundial e nacional por uma série de eventos económicos, políticos e sociais que irão influenciar as ações no setor do ensino superior moçambicano. Destes determinantes destacamos os seguintes:

- a) Na conjuntura internacional o mundo vivia a Guerra Fria, a nível regional ainda florescia o regime do apartheid na África do Sul e a colonização da Rodésia do Sul, atual Zimbabwe. Das relações de cooperação e do apoio dado pela União Soviética à Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) durante a luta de libertação nacional resultou uma opção de governação marxista-leninista em Moçambique. O apoio soviético continuou nos primeiros anos de governação, tendo culminado entre vários indicadores com o desenvolvimento de um plano ambicioso de desenvolvimento equitativo em Moçambique, o Plano Prospetivo Indicativo (PPI), que anunciava uma transformação do país na década de 1980-1990 (Mario, et al., 2003, p. 8).
- b) A nível mundial as décadas de 70, 80 e 90 comportam momentos mais críticos da crise do capitalismo, do reacender do liberalismo através do modelo neoliberal, da derrocada final do socialismo e fim da guerra fria.

Relativamente à região subsaariana as economias encontram-se bastante estagnadas, efeito cascata do declínio do comércio mundial, da inflação, das políticas protecionistas das economias desenvolvidas e corrupção vigente. Moçambique vive durante esse período uma devastadora guerra civil iniciada em 1976 cujo termo seria registado a 4 de Outubro de 1992 (Beverwijk, 2005, p. 14; Ferraro, 2000, p. 23; Uaciquete, 2010, pp. 44-45).

Durante o período conjuntural descrito anteriormente a Assembleia Popular aprova a Lei 4/83 de 23 de Março, Lei do Sistema Nacional da Educação (SNE). Trata-se de uma lei bastante ambiciosa, um autêntico desdobramento do PPI para o setor da educação. A lei tipifica o momento de transformação revolucionária sendo notáveis as marcas da ideologia de suporte, o marxismo-leninismo. No seu preâmbulo a Lei 4/83, de 23 de Março, lei do SNE constata problemas seculares do setor da educação *foram desenvolvidos sistemas de educação paralelos para filhos da classe dominante e para indígenas*, problemas para os quais propõe ações para a respetiva superação, ou seja, situação a reverter por um maior alargamento no acesso, *o Sistema Nacional de Educação garante o acesso dos operários, dos camponeses e dos seus filhos a todos níveis de ensino, e permite a apropriação da ciência, da técnica e da cultura pelas classes trabalhadoras*. Acrescenta a lei que *na sociedade socialista, o sistema de educação deve, no seu conteúdo, estrutura e método, conduzir à criação do Homem Novo*.

Paralelamente à aprovação da lei 4/83, lei do SNE, o mundo, o continente africano vivem as crises reportadas anteriormente no ponto b). Moçambique está no auge de guerra civil e é financeiramente um país falido, não tem meios à sua disposição para realizar o PPI, muito menos o SNE que é parte deste, e viu-se na obrigação única de recorrer a apoio condicionado junto ao Fundo Monetário Internacional (FMI), onde é admitido a 24 de Setembro de 1984, sob ditames contrários à sociedade idealizada logo após a independência.

Do rol de condicionantes, Nipassa (2009, p. 12) destaca a exigência de que, *Moçambique adotasse as políticas de ajustamento estrutural, na altura muito em moda, do FMI e Banco Mundial, envolvendo um aparelho estatal mais pequeno, desvalorização, desregulamentação e privatização*, o que certamente contrariava o desiderato da jovem nação plasmado na Constituição de 1975; no PPI e na lei do SNE.

No ensino superior e de acordo com o MESCT (2000, p. 11), o balanço dos desenvolvimentos havidos englobou:

- a) A criação de novos cursos ajustados às necessidades da época e encerramento de outros;
- b) A renovação das estruturas administrativas; pedagógicas e científicas da universidade;
- c) O recrutamento e formação de pessoal docente moçambicano;
- d) A formação de docentes para o ensino secundário;
- e) A formação acelerada em Gestão para trabalhadores de empresas com vista a prepará-los para as suas funções, por via da Faculdade para Combatentes e Trabalhadores de Vanguarda (FACOTRAV).

Pelo Diploma Ministerial 73/85 de 25 de Abril é criado o Instituto Superior Pedagógico (ISP), instituição vocacionada para a formação de professores para o sistema educativo. Dez anos depois, o ISP viria a ser transformado pelo Decreto 13/95 de 25 de Abril na atual Universidade Pedagógica (Taimo, 2010, p. 147). Quatro anos depois o ISP ensaiou a primeira experiência de expansão do ensino superior fora da cidade de Maputo, implantando uma delegação na cidade da Beira (UP, 2012).

Um ano após a criação do ISP, é criado através do Decreto 1/86 de 5 de Fevereiro o Instituto Superior de Relações Internacionais (ISRI) com a missão de formar técnicos superiores nos domínios de relações internacionais e diplomacia.

O MESCT (2000, p. 11) assinala ainda que o decréscimo de efetivos escolares no ensino superior verificado logo após a independência só voltaria a estabilizar em 1989, ou seja, foram necessários cerca de 14 anos para restabelecer o número de cerca de 2400 estudantes que o país tinha em 1975. É preciso notar que esta estabilização é conseguida adicionando-se os estudantes das duas novas instituições, nomeadamente o ISP e o ISRI, realidade que subentende as dificuldades que a UEM teve para se transformar e implementar as políticas do governo da FRELIMO no que se refere ao desenvolvimento e acessibilidade do ensino superior. Ainda que esta análise limita-se apenas aos estudantes que estiveram a frequentar cursos de graduação, uma vez que durante o mesmo período a oferta formativa da UEM foi largamente baseada em cursos de ensino secundário.

Ao retomarmos a questão da adesão do país ao FMI nesta segunda etapa de desenvolvimento do ensino superior, realçaremos a importância dada aos principais ajustamentos legais efetuados visando uma proximidade aos princípios dos novos parceiros de cooperação e simultaneamente financiadores das políticas públicas de Moçambique, sendo que:

- a) A 30 de Novembro de 1990 é aprovada uma nova Constituição, que inaugura novos rumos para a sociedade moçambicana, com destaque para a exaltação dos valores da democratização do país, da liberdade, da igualdade perante a lei. No capítulo económico já é admitida a existência da propriedade privada, onde o estado é regulador e promotor (Taimo, 2010, p. 141)
- b) Em função do paradigma oferecido pelo novo quadro constitucional, a lei 4/83 de 23 de Março, lei do SNE mostrava-se incongruente, sendo reajustada pela lei 6/92 de 6 de Maio, lei do SNE em vigor até a presente data. A nova lei do SNE, lei 6/92 de 6 de Maio, procura na sua essência sintonizar a Constituição de 1990, anunciando a perca do monopólio estatal sobre a educação e introduz como valores reconhecidos pelo Estado a mercantilização da Educação visto que este, *no quadro da lei permite a participação de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo educativo* (artigo 1º, nº 1), todavia não exclui o Estado de continuar a prover serviços, visto que também, *organiza e promove o ensino como parte integrante da ação educativa nos termos definidos na Constituição da República* (artigo 1º, nº 2). A lei 6/92 trata de modo geral todo o sistema educativo e para atender a especificidade do ensino superior é aprovada a lei 1/93 de 24 de Junho, Lei do Ensino Superior (ES).
- c) A lei 1/93 de 24 de Junho, lei do ES, tem aqui o mérito de ser a primeira lei de regulação do subsistema de ensino em Moçambique, e é aprovada num período de transição de uma experiência de política educativa baseada no marxismo-leninismo e ou de monopólio estatal para uma economia de mercado, onde vão coexistir instituições públicas e privadas. Portanto por um lado esta lei veio libertar as instituições públicas do controlo direto estatal, dotando-lhes de autonomia (artigo 5º), e por outro vem criar uma abertura do espaço operacional do ensino superior privado.

Para clarificar a forma como as instituições de ensino superior públicas e privadas serão criadas e vão relacionar-se com o governo, e com o Ministério da Educação, como entidade governamental de tutela, foi igualmente aprovada em sede de parlamento no ano de 1993 a criação do Conselho Nacional do Ensino Superior (CNES)¹². A função deste órgão resume-se no aconselhamento do Conselho de Ministros (Governo) em matérias do ensino superior.

- d) Aprovação pelo Conselho de Ministros da Resolução nº8/95 de 22 de Agosto, Política Nacional da Educação (PNE). Trata-se de um documento elaborado no espírito de relançar a educação tomando em conta o fim da guerra em 1992, a realização das primeiras eleições democráticas em 1994 e a implementação do Plano Quinquenal (1995-1999) do 1º Governo democraticamente eleito na história de Moçambique.

Na sua introdução a PNE reconhece não ter sido possível desde a independência realizar o ideário da escolarização universal de crianças adultos e aponta culpa à guerra civil de aproximadamente 16 anos, situação que segundo o mesmo documento leva a que:

O Programa quinquenal para o período de 1995-1999, reconhece a Educação como sendo prioritária e define-a como um instrumento central para a melhoria das condições de vida e a elevação do nível técnico e científico dos trabalhadores. Ela é o meio básico para a compreensão e intervenção nas tarefas do desenvolvimento social, na luta pela paz e reconciliação nacional.

Face a esta situação o Governo promete tudo fazer para desenvolver recursos humanos por via da educação e formação, sabido que é a partir daí que muitos indicadores sócios económicos vão melhorar. A estratégia é a massificação da educação com uma qualidade aceitável.

O quadro anterior é a visão geral que o governo tem e assume sobre a educação em 1995. Relativamente ao ensino superior a PNE pretendia delinear estratégias ao nível da:

- a) Expansão do acesso;

¹² De acordo com o artigo 12º da lei 27/2009 de 29 de Setembro, Lei do ES, compõem o CNES, o Ministro que superintende a área do ensino superior, e o preside; seis membros do Conselho de Reitores e dirigentes de instituições de ensino superior; quatro personalidades do corpo docente e discente das instituições de ensino superior; cinco membros representantes de ministérios designados pelo Governo; três representantes do sector produtivo e três representantes da sociedade civil.

- b) Financiamento;
- c) Melhoria da qualidade e relevância;
- d) Estado e as instituições privadas

Relativamente à expansão, a PNE propõe o conceito ampliado e parte duma clarificação no ponto 5.3.1, *o conceito de expansão engloba todas ações tendentes a aumentar a capacidade do Ensino Superior e responder às exigências sociais, políticas, económicas e culturais do desenvolvimento do país*, seguindo-se uma apresentação das principais estratégias de ação para sua materialização como é o caso do, *aumento do número de estudantes, aumento dos graduados, melhoria da qualidade do ensino, criação de novos cursos e introdução de novas áreas e de cursos de pós-graduação*. Estas estratégias se fundam em um conjunto de princípios que a partir do diagnóstico da então situação do ensino superior indicavam a necessidade de uma radical transformação no sistema de incentivos salariais, desenvolvimento das instituições de ensino, coesão com o tecido social, económico entre outras de domínio científico e pedagógico.

No que se refere aos princípios de ligação do ensino com o tecido económico chama-nos atenção, aliás este aspeto enforma parte do problema da pesquisa do presente trabalho, não só o fato de a PNE propor uma simples ligação mas uma transformação das instituições em unidades económicas ao incentivar:

a criação de “interfaces” com a sociedade que será prosseguida de forma mais persistente, através de uma política de criação de centros de investigação, extensão e/ou prestação de serviços por áreas científicas ou carácter multidisciplinar, com maior autonomia, que se constituirão como elementos fundamentais de interação com a sociedade, baseando-se em princípios de gestão empresarial.

No que toca ao financiamento do ensino superior, a PNE perspectivava para além dos recursos do tesouro público, contar com outras fontes, como o financiamento por propinas, e outras atividades de natureza empreendedora nas instituições.

O ajustamento do quadro legislativo que revimos, assente sobretudo nas exigências da nova política económica, do Banco Mundial e da democracia multipartidária que se projetava futuramente permitiu transformar significativamente a filosofia política do Estado moçambicano através do abandono da filosofia de planificação central para uma economia de mercado. A nova filosofia além de estimular investimentos do setor privado dotou de certa autonomia o setor público do ensino superior para

implementar ações tidas ou vistas como de operacionalização da expansão de acesso e de diversificação das fontes de financiamento, como é o caso da formação pós-laboral e respetivas propinas diferentes das que se praticam no período regular.

Uma perceção complementar é que a nova filosofia de funcionamento do serviço público do ensino superior é sintomática de uma privatização legislada dos serviços públicos, a partir da orientação dada pela PNE para criação de interfaces de origem empresarial, daí a nossa alusão de que esta etapa da cronologia do ensino superior inaugura o neoliberalismo do ensino superior público conjugada com a pluralidade das instituições pela entrada de operadores privados neste setor.

3.2.3. Génese da pluralidade das instituições e expansão do ensino superior (1995 – 2000)

A Constituição de 1990 é o marco central para situar e explicar as principais transformações políticas e económicas ocorridas na República de Moçambique em comparação com a anteriormente adotada em 1975. A sua definição de Moçambique como um Estado de Direito Democrático apresenta-nos uma ampliação das possibilidades de pluralismo de expressão, de organização política e de expressão das liberdades fundamentais (RM, 2008, artigo 3º).

Por corolário dessa abertura a experiência política resultou na criação dos primeiros partidos políticos à luz da lei 7/91 de 23 de Janeiro, lei dos partidos políticos, e sua participação nas primeiras eleições gerais e democráticas do país em 1994. Para se ter uma ideia participaram *doze candidatos à presidência da República, doze partidos políticos e duas coligações às eleições legislativas* (Chichava, 2007, p. 21), um sinal positivo para uma experiência inicial.

Paralelamente aos eventos políticos do Estado, a mesma abertura constitucional permitiu que a nível da política educativa, por conjugação das leis 6/92, de 6 de Maio, lei do SNE, e 1/93, de 24 de Junho, Lei do ES fossem criadas as instituições privadas de ensino superior.

De acordo com Taimo (2010, p. 148), as instituições privadas do ensino superior foram criados na seguinte ordem cronológica:

- a) 1995 - Instituto Superior Politécnico e Universitário (ISPU)¹³;
- b) 1995 - Universidade Católica de Moçambique (UCM)¹⁴;
- c) 1996 - Instituto Superior de Ciências e Tecnologia de Moçambique (ISCTEM)¹⁵;
- d) 1998 - Universidade Mussa Bin Mbique (UMMB)¹⁶;
- e) 1999 – Instituto Superior de Transportes e Comunicações (ISUTC)¹⁷.

Por seu turno, no ensino superior público, durante o mesmo período é de assinalar o seguinte:

- 1995 – Transformação do ISP em Universidade Pedagógica (Taimo, 2010, p. 148)¹⁸ e implantação da delegação de Nampula;
- 1999 - Criada da Academia de Ciências Policiais (ACIPOL)¹⁹.

A análise deste período deixa-nos perceber o início de uma fase de diversificação das instituições do ensino superior em Moçambique. Trata-se de uma diversificação que a vislumbramos sob ponto de vista de regulação; direito público ou privado e territorial com a implantação mesmo que vagarosa pelo centro e norte de Moçambique, contrastando com o cenário inicial de concentração das instituições na capital do país conforme ilustra a tabela 1.

Tabela 1: Pluralidade e expansão geográfica do Ensino Superior entre 1995 – 2000

Instituição de ensino superior	Criação da instituição	Expansão geográfica
Universidade Pedagógica	1985(1995)	Nampula (1995)
Instituto Superior de Relações Internacionais	1986	Maputo
Academia de Ciências Policiais (ACIPOL)	1999	Maputo
Universidade Católica de Moçambique (UCM)	1995	Beira (1996) Nampula (1996) Cuamba (1999)
Universidade Mussa Bin Mbique (UMMB)	1996	Nampula
Universidade A Politécnica (ex- ISPU)	1996	Maputo (1996) Quelimane (1997)
Instituto Superior de Ciências e Tecnologias de Moçambique (ISCTEM)	1996	Maputo
Instituto Superior de Transportes e Comunicações (ISUTC)	1999	Maputo

Fonte: Adaptado de Mário, et al., (2003).

3.2.4. A implementação do Plano Estratégico do Ensino Superior 2000-2010

A fase histórica do ensino superior moçambicano que decorre de 2000 a 2010 inicia com a implementação do primeiro Plano Estratégico do Ensino Superior 2000-2010,

¹³ Criado pelo Decreto nº 44/95 de 13 de Novembro de 1995.

¹⁴ Criado pelo Decreto nº 43/95 de 14 de Setembro de 1995.

¹⁵ Criado pelo Decreto nº 46/96 de 5 de Novembro de 1996.

¹⁶ Criado pelo Decreto nº 13/98 de 17 de Março de 1998.

¹⁷ Criado pelo Decreto nº 32/99 de 1 de Junho de 1999.

¹⁸ Transformado pelo Decreto nº 13/95 de 25 de Abril de 1995.

¹⁹ Criado pelo Decreto nº 24/99, de 18 de Maio de 1999.

cuja operacionalização estaria a cargo do recém-criado Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia (MESCT), dois factos conjugados que para Noa (2011, p. 227), eram reveladores do forte compromisso do Estado em relação aos grandes desafios que se colocavam ao próprio subsistema.

O Plano Estratégico 2000-2010 emerge com um carater diagnóstico do sector, apresentando uma série de recomendações agregadas em 7 linhas de ações estratégicas:

1. Satisfazer as necessidades sociais de acesso e equidade; 2. Satisfazer a procura do mercado de trabalho e as necessidades nacionais com flexibilidade e capacidade de reação; 3. Usar eficientemente os recursos existentes; 4. Diversificar as fontes de recursos e os métodos de financiamento das instituições e estudantes; 5. Diversificar as instituições e formas de ensino; 6. Melhorar e assegurar a qualidade; 7. Redefinir o papel do governo (MESCT, 2000, pp. 71-72).

A realização deste plano contou com financiamento do Banco Mundial, num sinal de que além de ter o banco condicionado o clima político legislativo, havia igualmente ultrapassado o seu ceticismo e negligência sobre a importância de investir no ensino superior em África (Beverwijk, 2005, p. 37; Cerdeira, 2008, p. 34).

As linhas estratégicas, *Satisfazer as necessidades sociais de acesso e equidade; Satisfazer a procura do mercado de trabalho e as necessidades nacionais com flexibilidade e capacidade de reação*, tem a sua operacionalização enquadrada no que foi o esforço e resultado da expansão quantitativa e territorial do ensino superior nesta fase. Note-se que durante o período compreendido entre 2000 a 2010, assinala-se uma evolução numérica de 5 para 38 instituições de ensino, de cerca de 12.000 para 101.300 estudantes. São escassos os dados relativos ao número de cursos, mas sabe-se que até ao fim da sua implementação 80% dos estudantes estavam inscritos em cursos de ciências sociais. Em termos de expansão territorial temos até 2010 o ensino superior a funcionar em todas capitais provinciais, algumas cidades e distritos, sendo de assinalar o fato de a Universidade Pedagógica ser a única instituição com delegações implantadas em todo o país (Donaciano, 2011, p. 29; MINED, 2011b, pp. 3, 33 - 34).

Diz Cherkaoui (1986, p. 21) que a expansão do sistema educativo é um dos principais problemas da sociologia da educação, seja qual for o regime político dominante. A tese comprova-se igualmente em Moçambique onde essa dificuldade toma tendências múltiplas. Uma delas circunscreve-se no fato de que apesar do crescimento exponencial

do ensino superior, o país possui uma taxa de 440/100.000 estudantes no ensino superior, quando a média da SADC é de cerca de 700/100.000, configurando-se num dos países com o ensino superior pouco implantado. Um outro problema emerge sobre o pilar, *Melhorar e assegurar a qualidade*, é sentido por vários segmentos sociais, sendo inclusivamente tema central da imprensa, do diálogo entre educadores, da sociedade. A este respeito é consensual a percepção de que a expansão do ensino superior em Moçambique fez-se mais pela quantidade de instituições sem salvaguarda da qualidade tanto nos processos e consequentemente nos produtos (Matos & Mosca, 2009, pp. 298-299; Noa, 2011, pp. 227-228). Portanto pela magnitude das sensibilidades ficamos com uma indicação de que a linha estratégica, *Melhorar e assegurar a qualidade* é ainda uma tarefa por fazer, sobretudo porque o respetivo órgão, Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade (CNAQ), criado em 2007 com a missão de implementar o Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior (SINAQUES) está ainda a estruturar-se tendo tomado posse parte complementar da sua direção em Outubro de 2011 (MINED, 2011a).

A linha estratégica de ação, *Diversificar as fontes de recursos e os métodos de financiamento das instituições e estudantes*; será retomada e aprofundada durante a abordagem sobre o financiamento do ensino superior moçambicano.

O Plano Estratégico 2000-2010 recomendava igualmente uma linha de ação no sentido de o sistema procurar *Diversificar as instituições e formas de ensino*, podendo ela se fazer pela emergência do ensino privado, introdução de variantes ao modelo universitário como colégios e ou por missão entre outras propostas, daí que a lei nº 5/2003, de 21 de Janeiro, Lei do ensino superior introduza no artigo 13º a tipologia das instituições em Universidades, Institutos Superiores, Institutos Superiores Politécnicos, Academias e Faculdades. Portanto, a recomendação desta linha estratégica baseia-se numa visão que dá sentido e utilidade à coexistência de vários elementos distintivos das instituições que compõem o subsistema do ensino superior e é fundada na ideia de que é preciso haver diferenciação e articulação onde:

Differentiation is the process whereby distinct types of tertiary educations emerge in response to a country's need for educational programs that provide diverse types of skills and knowledge to a widening range of students with divergent abilities and interests. Articulation refers to the mechanisms that enable student mobility within and among the institutions that comprise the tertiary system, for example, academic credit accumulation and transfer, recognition and equivalence of degrees, recognition of prior learning, and so forth (Ng'ethe, Subotzky, & Afeti, 2008, p. xvii).

Pelo que os conceitos de *diferenciação* e *articulação* entre instituições permitem segundo os autores citados colocar em funcionamento dentro de um sistema educativo instituições de ensino especializadas, diferentes sob diferentes bases, sejam por vocação, capitais investidos, etc., perseguindo como fim, responder melhor ao conjunto de características específicas do contexto em que o ensino superior é desenvolvido, como pode ser o perfil do país, dos alunos e os anseios de desenvolvimento constantes da agenda da nação e simultaneamente garantir mobilidade interna dos estudantes do sistema politécnico para o universitário, do público e privado vice-versa.

De acordo com o MINED (2011b, p. 29), *o país tem 38 IES que se dividem em públicas e privadas, com designações que vão desde universidades, academias, institutos e escolas superiores e, institutos superiores politécnicos*. Entretanto pela utilidade próxima à abordagem que estamos realizando neste trabalho, preferimos dar maior visualização por caracterizar com algum detalhamento a forma de diversificação pelo caráter universitário ou politécnico das instituições.

The role and mission of Mozambican universities follow the traditional focus on a theoretical and formative curriculum. While the non-university institutions emphasize vocational, career-oriented programs, they also provide some theoretical content, especially in professional institutes such as the Institute for International Relations (Ng'ethe, et al., 2008, p. 92).

De fato, a diversificação no ensino superior moçambicano é uma realidade recente, iniciando a sua massiva manifestação na segunda metade deste período com o aparecimento do ensino superior politécnico:

A introdução do ensino superior politécnico é muito recente no país, tendo os primeiros institutos superiores politécnicos sido criados em 2005 e iniciado o seu funcionamento em 2006. Antes já existiam outras instituições públicas de natureza técnica, como o Instituto Superior de Ciências de Saúde – ISCISA que foi complementado com o surgimento do Instituto Superior de Contabilidade e Auditoria de Moçambique - ISCAM, como resultado de uma parceria público-privada, assim como o Instituto Superior de Administração Pública – ISAP (Brouwer, Brito, & Menete, 2009, p. 283).

O surgimento desta diversificação é prerrogativa legal introduzida pela lei nº 5/2003, de 21 de Janeiro, diferenciando as instituições por nomes e respetiva missão institucional, todavia há dificuldades, ou manifestação de uma atuação à deriva sobretudo no ensino politécnico onde se constatou uma espécie de:

Academic drift is apparent from the non-university sector towards the universities, but not the other way around. This presents problems for the clear classification of university and non-university polytechnic-type institutions. Government is therefore concerned to maintain the binary divide through regulation (Ng'ethe, et al., 2008, p. 92).

Outro constrangimento diagnosticado dentro desta pluralidade relaciona-se com baixos níveis de articulação entre as instituições que compõem o subsistema do ensino superior moçambicano.

In present practice, it appears that articulation is currently not occurring to any great extent. One exception is that students obtain a 3- or 4-year polytechnic qualification and then transfer to what are perceived to be more prestigious university institutions in order to obtain a subsequent degree qualification. No general formal co-operative exchange agreements exist between the sectors apart from one arrangement between the Pedagogical University and private polytechnics (Ng'ethe, et al., 2008, p. 92).

Na sua tese de doutoramento Beverwijk (2005, p. 15), identifica como razões da fraca articulação entre as instituições, a ausência de uma política normativa governamental nesse sentido, o que levou a cada instituição a produzir seus próprios dispositivos reguladores afetando entre várias situações a mobilidade estudantil no sistema.

Independentemente das dificuldades existentes na operacionalização e articulação interinstitucional constatamos que no período em análise o indicador que recomendava diversificar as instituições teve sua realização iniciada e passaremos em seguida a análise da linha de ação, *Redefinir o papel do governo*.

A contínua redefinição do papel do governo no ensino superior fez-se essencialmente por via da produção normativa deste período de implementação do Plano Estratégico 2000-2010.

Quando introduzíamos este subtema fizemos referência ao facto de que o plano teria sido financiado pelo Banco Mundial. Adicione-se ainda a informação de que o Banco Mundial além de financiador deste plano, é igualmente consultor da sua elaboração, devendo por aí ser percebida a razão da conceção filosófica da linha estratégica de ação; *Redefinir o papel do governo*, no ensino superior.

Segundo Taimo (2010, p. 186), ao propor que conste das recomendações do Plano Estratégico 2000-2010 desta linha de ação, o Banco Mundial pretendia que se continuasse a introduzir políticas públicas de um estado mais regulador e menos

interventivo no ensino superior, favorecendo a emergência de instituições de direito privado e dotando de maior autonomia as instituições públicas.

E porque o governo se redefine neste processo através de dispositivos legais e normativos que permitam um harmonioso desenvolvimento do ensino superior, durante esta fase assinalou-se como relevante o seguinte:

- a) Promulgação da Lei nº 5/2003 de 21 de Janeiro de 2003, Lei do Ensino Superior, por revogação da Lei nº 1/93 de 24 de Junho Lei do Ensino Superior e dos artigos 22 a 26 e 37 da Lei nº 6/92 de 6 de Maio, Lei do Sistema Nacional de Educação;
- b) Promulgação da Lei nº 27/2009 de 29 de Setembro, Lei do Ensino Superior e revogação da Lei nº 5/2003 de 21 de Janeiro de 2003, Lei do Ensino Superior;

As principais marcas da redefinição do papel do governo podem ser visualizadas na lei 27/2009, de 29 de Setembro, Lei do Ensino Superior nos seguintes aspetos:

- a) Na Lei – 27/2009 - Artigos 7º, 8º e 9º reafirma-se a continuidade de garantir do exercício das diversas autonomias (administrativa, científica, pedagógica e financeira), tendo em conta a política nacional do sector e leis existentes.
- b) Os artigos 12º e 17º ponto 1 e 2, mantêm o Conselho Nacional do Ensino Superior (CNES) como órgão consultivo do Conselho de Ministros que superintende o sector do ensino superior através do Ministério da Educação e fixam os deveres das instituições para com esta entidade governamental.

Além destas marcas, a produção legislativa em si, por imperativos de reajustamento circunstancial ou introdução de emendas à lei é indubitavelmente parte do papel do governo: regular a atividade do ensino superior que adiante voltaremos a falar.

3.3. Ensino Superior em Moçambique: regulação, governança e gestão das instituições

As IES existem num determinado contexto sociopolítico e económico, factos que condicionam a sua estruturação e regulação. Vamos pois ver com algum detalhe como é feita a regulação do subsistema do ensino superior e por sua vez como é que as instituições se organizam para alcançarem os seus objetivos.

3.3.1. Regulação das Instituições do Ensino Superior em Moçambique

Na atualidade a regulação do ensino superior é feita pelo MINED através da DICES. Cabe portanto à DICES e de acordo com Dias (2009, p. 8) *as funções de desenvolver a política geral do ensino superior, coordenar o sector do ensino superior, tanto público como privado; estabelecer órgãos consultivos e executivos; definir critérios para a criação, reconhecimento e monitorização das políticas, entre outras tarefas ligadas ao ensino superior.*

A realidade apresentada no parágrafo anterior ainda que careça de ajustamentos face aos desafios da atualidade e do futuro, é o culminar de um percurso que acompanhou a correspondente evolução histórica do ensino superior em Moçambique, do qual realçamos que:

up to 1999 the Ministry of Education supervised higher education institutions. The supervision was done through the National Council for Higher Education chaired by the Minister of Education. The Council did not have any deliberative power. It was only a consultative body (Vogels, 2002, p. 15).

De facto, desde a independência até 1999 as IES moçambicanas faziam auto regulação de si próprias sob supervisão do MINED, entidade governamental que tutelava o ensino superior. Trata-se de uma fase que não se consegue destacar as principais realizações no âmbito de políticas do ensino superior. Por outro lado a auto regulação das instituições era meramente implícita até à aprovação da lei 1/93 de 24 de Junho, Lei do Ensino Superior que veio consagrar a sua autonomia, ainda que estudiosos e atores anseiem por mais autonomia visto que, os órgãos de governança das IES ainda são nomeados pelo governo, além das questões de foro financeiro que inquietam a academia. A este respeito Dias (2009, p. 8) refere que: *a questão da autonomia das IES moçambicanas, sobretudo das públicas, está em parte condicionada pela subordinação aos orçamentos que lhes são atribuídas pelo Estado. As normas orçamentais são fixadas fora da Universidade e condicionam a sua autonomia plena.*

Com a criação do MESCT em 2000 e durante os cinco anos subsequentes, no subsistema do ensino superior dá-se início ao desenvolvimento dos primeiros sinais concretos de regulação do ensino superior, cobrindo a supervisão do sistema crescente, desenho de políticas gerais do ensino superior, fomento da pesquisa, propostas de

legislação específica, monitoria da qualidade do ensino superior, desenvolvimento do sistema de acreditação entre outros elementos (Vogels, 2002, p. 15).

São acontecimentos que estão na génese das Políticas Educativas do Ensino Superior moçambicano que já contava com 5 instituições em funcionamento e outras por licenciar. Análises feitas sobre esta etapa do subsistema (Beverwijk, Goedegebuure, & Huisman, 2008, p. 369) falam da crise de intenções entre os atores. Se por um lado as IES já trabalhavam num contexto de auto regulação sob supervisão de um órgão governamental que não aprofundava a sua vida interna, e posteriormente fora-lhes reconhecida a autonomia, o surgimento e protagonismo tomado pelo MESCT no campo do ensino superior, colocava sérias questões de poder e autoridade aos órgãos de governança das instituições, cuja minimização é atribuída a mais-valia financeira do novo Ministério que atuou como proponente de instrumentos de regulação e financiador dos programas do setor.

Em 2005 o MESCT é extinto e as competências na área do ensino superior passaram ao MINED através da DICES.

De um modo geral de 2000 a 2010, período de implementação do primeiro plano estratégico do ensino superior registam-se esforços para encontrar uma fórmula de regulação através de órgãos consultivos e respetivos instrumentos. Segundo o MINED (2011b, pp. 33-36), dos órgãos consultivos destaca-se o Conselho Nacional do Ensino Superior (CNES) e o Conselho do Ensino Superior (CES), cuja missão é de identificar algumas medidas que subsidiam a formulação de políticas e estratégias de desenvolvimento do ensino superior. A par destes órgãos é igualmente de salutar que durante o mesmo período tenha havido sinal positivo nos seguintes aspetos:

- a) Integração do subsistema do ensino superior no sistema educativo;
- b) Melhoramentos à lei específica que regula o subsistema;
- c) Criação do sistema de acumulação e transferência de créditos académicos;
- d) Regulamentação do licenciamento de instituições de ensino superior;
- e) Regulamentação da Inspeção do ES;
- f) Criação Conselho Nacional da Avaliação e Qualidade.

Além de aspetos que levam sinal positivo, a entidade reguladora tem um conjunto de desafios pela frente. Trata-se de situações por inovar no sistema, ou que ao longo do tempo foram-se mostrando lacónicas e merecem o seu aperfeiçoamento enquadrando-se

nos domínios de: Órgão de Administração do ES; Sistema de acesso e ingresso; Autonomia Universitária; Sistema de avaliação; Ciclos e Graus de Estudo; Diferenciação dos sistemas universitário, politécnico, militar, policial e outros (regime jurídico dos diferentes tipos de ensino e respetivas instituições); Instituições de dupla subordinação (academias policial e militar, certos institutos profissionais); Financiamento público e privado; Investigação /Extensão /Serviços; Regime jurídico das IES; Estatuto jurídico do pessoal do ensino superior; Ação Social entre outros MINED (2011b, p. 37).

Pode-se inferir que a regulação do ensino superior moçambicano está iniciada, com muitos desafios assentes no próprio sistema que é recente e está na sua fase de crescimento, requerendo concurso de muitos recursos materiais, financeiros e humanos à altura. A seguir vamos com brevidade descrever o processo de Governança e Gestão das IES.

3.3.2. Governança e Gestão das Instituições do Ensino Superior em Moçambique

Consoante sua natureza estatutária e em conformidade com as leis, as IES em Moçambique diversificam-se como já tivemos oportunidade de abordar em Universidades, Academias, Institutos Superiores, Politécnicos, Escolas Superiores etc. Por decorrência desta diversidade, a sua governança e gestão terá que possuir órgãos e estrutura correspondente. Emergem desta intenção, dois conceitos: governança e gestão. Certamente que existem muitas abordagens sobre os mesmos, entretanto de acordo com a Eurydice (2008, p. 12) governança corresponde ao:

exercício formal e informal da autoridade no âmbito das leis, políticas e regras que articulam os direitos e as responsabilidades de diversos atores, incluindo as regras pelas quais aqueles interagem, ou seja, o quadro no qual uma instituição prossegue as suas metas, objetivos e políticas de maneira coerente e coordenada, de modo a responder às questões: quem é o responsável e quais são as fontes de legitimidade para as decisões tomadas pelos diversos acores?

Em sincronia com esta clarificação inferimos que a governança das instituições do ensino superior relaciona-se igualmente com a identificação dos atores que coordenam ao nível estratégico as instituições. Em Moçambique a governança das universidades cabe aos Reitores auxiliados por Vice Reitores ou Pró-reitores; na Academia Militar e de Ciências Policiais esta faculdade é reservada ao Comandante da Academia, enquanto

nas restantes instituições, Institutos Superiores e Escolas, temos o Diretor Geral. Compete igualmente a eles não só o exercício do poder político das instituições, mas igualmente representa-las legalmente em todas circunstâncias.

Regra geral, os órgãos da governança das IES moçambicanas são nomeados e por sua vez nomeiam os correspondentes órgãos de gestão. Por exemplo o Presidente da República nomeia Reitores, Vice Reitores e Comandantes de Academias enquanto ao Primeiro-Ministro cabe nomear os Diretores Gerais. Para o MINED (2011b, p. 33), a questão da continuidade das nomeações, longe de legitima-los, aparece associada ao enfraquecimento da autonomia de que gozam as IES, visto que o ideal deviam ser encontrados por via de uma eleição interna.

No que se refere ao conceito de gestão, e de acordo com o mesmo autor Eurydice (2008, p. 12), *gestão refere-se à implementação de um conjunto de objetivos prosseguidos por uma instituição de ensino superior de acordo com regras estabelecidas. Responde à pergunta «como é que são aplicadas as regras» e diz respeito à eficiência, eficácia e qualidade dos serviços prestados pelos atores internos e externos*. A ideia central deste nível organizacional é o da identificação dos atores de tradução das ideias da governança das instituições em rotinas do dia-a-dia das instituições, observando sempre aos princípios da eficiência e eficácia, próprios do ato de gerir.

De acordo com Dias (2009, p. 9), *as estruturas de gestão e administração das IES são mais ou menos semelhantes tanto nas públicas como nas privadas*, o que nos leva a concluir que as IES apesar de organizarem-se em função dos seus promotores espelham-se de certa forma nas instituições públicas que geralmente organizam-se por faculdades, escolas ou departamentos.

3.4. Ensino Superior em Moçambique: Acesso e equidade

Tal como fez-se menção no desenvolvimento das etapas históricas, o acesso ao ensino superior entre 1962- 1974 e 1975-1985, era bastante limitado. Se no primeiro período as limitações estão diretamente associadas com a vigência do colonialismo, na segunda etapa, apesar do clima político da revolução e legislativo introduzido pela lei 4/83 ser favorável para uma maior abertura do ensino superior a muitos segmentos sociais, tal não aconteceu, os efetivos estudantis pelo contrário baixaram, para não falar da deterioração do próprio sistema de ensino superior. Este cenário é resultante da crise de

transição pós-colonial caracterizada sobretudo pela deserção significativa de recursos humanos que suportavam a única instituição de ensino superior, facto que dificultou o traçar de uma orientação política concreta para este subsistema ou instituição se não, o pragmatismo utilitarista expresso pela formação de quadros para áreas prioritárias do novo Estado. Em termos de equidade muito pouco se pode avaliar nesta etapa, politicamente o discurso é de contradição com as práticas coloniais que restringiam as minorias, entretanto as práticas circunscrevem-se numa espécie de engajamento dos poucos efetivos estudantis aptos a frequentar o subsistema e formação acelerada dos antigos combatentes e altos funcionários na FACOTRAV, sem deixar de vincar a localização do mesmo ensino só na cidade de Maputo.

Um olhar a um período subsequente até 1990, encontramos como marcos o estabelecimento da UP, ex-ISP (1985) e ISRI (1986), instituições igualmente de índole utilitária na formação de professores para o SNE e diplomatas respetivamente, que conjuntamente com a UEM conseguem restabelecer os 2500 estudante que o ensino superior de única instituição tinha até 1974 (MESCT, 2000, p. 11). Durante este período é de assinalar a elevação da crise do Estado Socialista que enfrentava o auge da guerra civil iniciada logo após a independência, financeiramente podemos até considera-lo falido, sem recursos à sua disposição para realizar diversos programas incluindo o espírito do SNE. A seguir esta fase, segue uma etapa de forte transformação ideológica, legislativa por imperativos das políticas de reestruturação económica do Banco Mundial. Geograficamente o ensino superior havia-se expandido até a cidade da Beira através de uma delegação da UP, ex-ISP. Noutro ângulo, apesar do quadro circunstancial descrito, muitos moçambicanos de condição social e económica desfavorecida tiveram acesso ao ensino superior, mercê da sua gratuidade e outras oportunidades de formação além-fronteiras, sobretudo no mundo socialista daquela época com que Moçambique mantinha acordos a vários domínios.

De 1990 até aos dias de hoje pode-se falar de uma verdadeira fase expressiva do ensino superior moçambicano. As instituições de ensino superior diversificaram-se e numericamente evoluíram de 03 para 38 em 2010, e em termos geográficos de duas instituições na cidade de Maputo, em que uma contava com a sua delegação na cidade da Beira, o país tem instituições implantadas nas todas capitais provinciais pelo menos uma instituição ou delegação, incluindo alguns distritos (*Donaciano, 2011, p. 29; MINED, 2011b, pp. 3, 33 - 34*). Paralelamente à esta diversificação de instituições e sua

evolução numérica, correspondente tendência tomou o número de estudantes, tendo de 3750 estudantes em 1990, o país evoluiu para 101.300 estudantes em 2011. (MESCT, 2000, p. 18; MINED, 2011b, p. 13). O quadro evolutivo apresentado é sinal de que quão forte era a demanda pelo ensino superior contudo persistem e emergiram novos constrangimentos:

Durante os últimos 22 anos, o ensino superior ganhou expressividade numérica e geográfica em resposta à demanda social, daí que vozes há que falam de massificação do ensino superior, associando-se ao fenómeno a temática da qualidade. Por outro lado, apesar da significativa expansão, persistem preocupações a volta da equidade de género e geográfica (Chilundo, Lobo, Maita, & Navohola, 2008, p. 27; Pedersen, 2008, pp. 46-47), daí que a proposta do novo Plano Estratégico do Ensino superior tenha em perspetiva continuar a salvaguardar estas componentes.

3.5. Ensino Superior em Moçambique: Financiamento

Antes de falar propriamente do financiamento do ensino superior moçambicano, impõe-se chamar a atenção à natureza jurídica das respetivas IES, uma vez que há variações nas modalidades e fontes de recursos conforme a instituição seja de direito público ou privado.

Para o caso das instituições de direito público, que no contexto moçambicano são todas aquelas criadas e mantidas pelo Estado, cabe-o mobilizar e garantir recursos através do Orçamento Geral do Estado (OGE) e outros mecanismos a seu dispor como parcerias externas e propinas dos alunos. Olhando os volumes do OGE canalizados em 1999, altura da preparação do primeiro plano estratégico do ensino superior o Estado alocou 15% do seu orçamento para o setor da educação. Daquele valor 24% foi destinado para o ensino superior, na altura a composto pela UEM, a quem coube 20%, a UP e o ISRI repartiram-se 3% e 1% respetivamente (MESCT, 2000, p. 35). Em 2010, finais de implementação do aludido plano e preparação do segundo, o setor da educação absorveu 15,8% do Orçamento do Estado e o Ensino Superior composto por 17 instituições partilhou 18,6% do orçamento da educação (MINED, 2011b, p. 27). Se por um lado estamos conscientes da crise financeira que caracteriza os últimos anos desta análise, sendo Moçambique ainda um país de orçamento participado por fontes externas, por outro não deixa de ser verdade que os dados dão indicação de que o

Estado tem estado a desinvestir na Educação, ante uma oferta de serviços que ainda não satisfaz a procura quantitativa muito menos qualitativamente.

A tradição orçamental destina significativas verbas nas rubricas de despesas de funcionamento que incluem salários, porém nota-se tendência regressiva desde 2006, a favor da componente de investimento pela entrada em funcionamento de novas instituições (MINED, 2011b, p. 27). Numa comunicação sobre o ensino superior na CPLP realizada em Porto Alegre, Hildizina Dias confirma no caso moçambicanos a configuração do OGE ao afirmar que, *a maior parte das IES não tem recursos financeiros, especialmente alocados para financiar a pesquisa* (Dias, 2009, p. 13).

Para efetiva obtenção de recursos do OGE, as instituições desenvolvem planos anuais baseados em diversos instrumentos de planificação com realce para o PQG; o Plano Estratégico do Setor e da Instituição; o PARPA, a Agenda 2025 entre outros. A isto seguem-se negociações diretas com o Ministério das Finanças, sob acompanhamento do ministério que tutela o ensino superior.

Portanto tem sido em função do plano apresentado, do nível de execução orçamental do ano anterior e da fidúcia com o governo que as IES públicas são financiadas (Beverwijk, et al., 2008, p. 368). Este cenário poderá alterar-se num futuro próximo com a proposta de novos mecanismos de financiamento baseados na competitividade interinstitucional, que prevê mais recursos para as instituições com elevados níveis de desempenho por via de projetos e pesquisa (MINED, 2011b, p. 29).

O financiamento externo, em forma de crédito ou doações é outro mecanismo característico do ensino superior moçambicano. Contabilizam-se nesta linha todos recursos que são alocados de forma direta ou indireta nas instituições de ensino superior, com origem nos países e organizações internacionais, destinados a dinamizar ações acordadas neste domínio. Para exemplificar, o primeiro plano estratégico do ensino superior foi largamente financiado pelo Banco Mundial através do projeto Higher Education Project 1 (HEP1). O financiamento do HEP1 foi gerido pelo MESCT e na visão de Beverwijk, et al. (2008, pp. 369-371) foi um forte mecanismo de apoio financeiro para as instituições e serviu igualmente de âncora de aproximação e criação de dependência das mesmas com o órgão politicamente encarregue de desenhar as políticas para o ensino superior.

As propinas são outra fonte de financiamento das instituições de ensino superior públicas. A história da sua introdução remonta desde meados da década 80 do Sec. XX, através de um despacho do Ministério das Finanças (Taimo, 2010, p. 176), já nos anos 90, a Política Nacional de Educação viria a reforçar a intenção de ter as propinas como uma das peças fundamentais na estratégia de financiamento do ensino superior, entretanto para o MINED (2011b, p. 24) a sua contribuição ainda é insignificante.

Por seu turno, as instituições de ensino superior públicas aproveitando a sua autonomia plasmada na lei 1/93 de 24 de Junho, Lei do Ensino Superior, a prerrogativa legislativa para diversificar as fontes de financiamento (CM, 1995, ponto 5.3.3; MESCT, 2000, p. 71) e a pressão da procura pelo ensino superior organizam desde meados do ano 2000 cursos pós-laborais. Para Dias (2009, p. 18), *os cursos Pós-Laborais serviram também para criar ou incrementar o financiamento das receitas próprias, sobretudo nas Universidades públicas que têm orçamentos incapazes de resolver as necessidades de ensino, pesquisa e extensão.*

As instituições de ensino superior de direito privado são financiadas pelos seus promotores, empréstimos bancários e sobrevivem basicamente na base de propinas pagas pelos estudantes. Futuramente poderão vir a beneficiar-se de fundos públicos num regime de prestação de serviços ou créditos bonificados assim dispostos:

- a. *Investimento público total ou parcial em infraestruturas duras (laboratórios) mediante contratos de prestação de serviços, designadamente a realização de cursos nos diferentes cursos do ES;*
- b. *Apoios públicos indiretos, benefícios fiscais, reduções de taxas aduaneiras, créditos bonificados, etc.;*
- c. *Financiamentos diversos de organizações de cooperação da sociedade civil para implementar cursos e para a investigação (MINED, 2011b, p. 29)*

Em jeito de síntese, diríamos que o financiamento do ensino superior ao nível do sector público é relativamente amplo e estável em comparação com o sector privado que tem nas propinas estudantis sua fonte mais visível. A tabela 1 que se segue, apresenta resumidamente o esquema de financiamento do ensino superior moçambicano.

Tabela 2: Esquema de Financiamento do Ensino Superior em Moçambique

Fontes de Financiamento	Mecanismo de Financiamento	Destinatários finais
Orçamento do Estado	Financiamento do subsistema do ES Financiamento ao MINED Financiamento direto às IES públicas	Órgãos do Estado Instituições de Ensino Superior Públicas
Cooperação Externa	Financiamento às IES públicas	Instituições de Ensino Superior Públicas
Renda das Famílias	Famílias	Instituições de Ensino Superior Públicas Instituições de Ensino Superior Privadas
Crédito bancário	Bancos	Instituições de Ensino Superior Privadas
Investimento Direto Estrangeiro	Investidores	Instituições de Ensino Superior Privadas

Fonte: Adaptado de MINED (2011b)

CAPITULO IV.

4. METODOLOGIA

O presente capítulo emerge da necessidade de descrever e justificar os procedimentos metodológicos recorridos na realização da pesquisa sobre a equidade social na universidade pública moçambicana. A sua importância é perceptível na explicitação que Pardal & Lopes (2011, p. 12) fazem do procedimento ao afirmarem que, *corresponde a um corpo orientador da pesquisa que, obedecendo a um sistema de normas, torna possíveis a seleção e a articulação de técnicas, no intuito de se poder desenvolver o processo de investigação*, conferindo ordem, coerência ao longo da investigação.

Foi no mesmo sentido que a partir do problema da pesquisa, identificados correspondentes objetivos vimo-nos diante de certas lógicas de ação que vão desde a opção por técnicas de pesquisa qualitativas e quantitativas em simultâneo numa investigação assente no estudo de caso.

4.1. Opção metodológica: Estudo de caso

O estudo de caso é, de entre várias opções metodológicas uma forma de levar a cabo uma pesquisa na área de ciências sociais. Para Yin (2001, p. 24) a escolha de um método guarda relação com as seguintes condições: tipo de questão de pesquisa; o nível de controlo que o pesquisador tem sobre eventos ou variáveis e; grau de enfoque em acontecimentos históricos em oposição a acontecimentos contemporâneos. Quanto ao estudo de caso em si, define-o como *uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos* (Yin, 2001, p. 32).

Com a pesquisa sobre a equidade social na universidade pública moçambicana, pretendia-se perceber como era o nível de equidade com a formação pós-laboral. Trata-se de um fenómeno sistémico e organizacional corrente sobre o qual a pesquisa decorreu. Tratou-se de uma realização assente na perspetiva de Pardal & Lopes (2011, p. 33), segundo a qual, *os estudos de caso correspondem, em síntese, a um modelo de análise intensiva de uma situação particular*, recorrendo a técnicas que permitam conhecer e caracterizar da melhor forma esta situação.

Saliente-se que o presente trabalho não configura um estudo de caso puro, sobretudo, devido ao recurso à técnica de inquérito para coleta de dados e alguma análise estatística sobre aqueles, de modo a facilitar a respetiva interpretação e compreensão, todavia são nele mantidas as principais características do estudo de caso e da investigação qualitativa (Bogdan & Sari, 2010, pp. 47-51; Carrancho, 2005, p. 67). Esta opção metodológica caracteriza uma modalidade que vai ganhando expressão na elaboração de estudos de caso, daí que por exemplo, Yin seja categórico ao afirmar que *pode-se basear o estudo de caso em qualquer mescla de provas quantitativas e qualitativas, isto a partir da razão de ausência de incompatibilidade sobre as crenças filosóficas de base* (Yin, 2001, p. 34), permitindo tipificar as opções de investigação *quali-quant*i que a seguir descrevemos.

4.2. Investigação qualitativa e quantitativa: o sistema misto

Tendo em conta a evidente necessidade de utilização combinada de instrumentos com enfoques diferenciados, onde por um lado impunha-se uma forte padronização com questões de certa forma fechadas, mas não só, com recurso à estatística, e paralelamente a entrevista semiestruturada, a consulta de documentos objetivando buscar aprofundada compreensão sobre o fenómeno estudado, tudo isto, levou-nos a olhar a pesquisa como sendo mista, ou seja, quantitativa e qualitativa em simultâneo.

Sobre esta simultaneidade Carrancho (2005, p. 56) acautela que, *o importante é que o pesquisador tenha em mente que a pesquisa qualitativa não deixa de considerar dados estatísticos. Da mesma forma, a pesquisa quantitativa não despreza totalmente a possibilidade de utilizar qualitativamente os dados por ela levantados.*

Trata-se portanto, de duas abordagens com origens de base opostas e alimentando contradições paradigmáticas, e que na modernidade a sua utilização combinada expressa superação de históricas diferenças para significar complementaridade. Sampieri, et al. (2003, pp. 4-5) afirmam que:

ambos os enfoques quando utilizados em conjunto, enriquecem a pesquisa. Não se excluem, nem se substituem. (...) os enfoques são complementares, ou seja, cada um exerce uma função específica para conhecermos um fenómeno, e para nos conduzir à solução dos diversos problemas e questionamentos. (...) a mistura dos dois modelos potencializa o desenvolvimento do conhecimento, a construção de teorias e a resolução de problemas.

Por seu turno Patané & Martins (2011, p. 151), defendem que esta opção metodológica, além de ser uma forma de superação das teses de separação entre a escola qualitativa e quantitativa, fortalece a ação do pesquisador que usando as duas perspectivas mobiliza bastante informação para seus propósitos investigativos.

Numa outra dimensão, com enfoque centralizado na utilidade desta combinação Martins (2001, p. 34) destaca o facto de que os dados colhidos nesta combinação permitem que, *a sua quantidade possibilite alguma comparação e, dentro de certos limites, estabelecer generalizações para outros universos; por outro lado, pretende-se algum aprofundamento de análise e interpretações factuais*, uma circunstância que igualmente caracteriza igualmente o presente trabalho.

Foi assim que na base da harmonia existente entre as abordagens qualitativas e quantitativas, da sua riqueza configuramos a nossa pesquisa no sistema misto.

4.3. Técnicas de recolha e tratamento de dados

Para a presente pesquisa, constam como técnicas recorridas as entrevistas; análise documental, duas técnicas de eleição na pesquisa qualitativa, combinadas com o inquérito por questionário que caracteriza as pesquisas de natureza quantitativa. Sua utilização teve por base sua conformação com a natureza da pesquisa e expectativa associada com a sua eficiência no alcance de resultados. Segue-se uma breve descrição de cada uma das técnicas.

4.3.1. Pesquisa documental

Tal como a redação do quadro teórico, o trabalho de campo não seria possível sem recurso à pesquisa documental, uma fonte rica de recursos diversificados, composta de materiais escritos, publicados ou por publicar que foram objeto de análise na perspectiva de complementar e nalguns casos confrontar com a informação obtida por meio de outras técnicas.

Destaque entre vários documentos recorridos na operacionalização desta técnica os seguintes:

- a) Leis do Sistema Educativo (Lei 4/83 em conjugação com a Lei 6/92);
- b) Leis do subsistema do Ensino Superior (Lei 1/93; Lei 5/2003 e Lei 27/2009);

- c) Política Nacional de Educação (Resolução 8/95);
- d) Planos Estratégico do Ensino Superior; (2000-2010; 2011-2020);
- e) Documentos da Universidade Pedagógica;
- f) Estatísticas nacionais sobre o ensino;
- g) Outros que se mostraram pertinentes na pesquisa.

4.3.2. Entrevista semiestruturada

A par da pesquisa documental, a entrevista foi outra técnica privilegiada neste processo. A sua escolha é fundamentada nas correntes de defesa da sua elevada utilidade quando se trata de registar e ou, captar sensibilidades sociais e outras informações só possíveis mediante contacto com pessoas (Cervo & Bervian, 1983, p. 157; Poupart et al., 2008, p. 215).

Ainda dentro dos argumentos favoráveis à utilização da entrevista, particularmente na pesquisa qualitativa (Poupart, et al., 2008, p. 216) apresentam três categorias de argumentos: *epistemológicos, éticos e metodológicos*. Na ordem epistemológica, *a entrevista de tipo qualitativo seria necessária, uma vez que é uma exploração em profundidade da perspectiva dos atores sociais, é considerada indispensável para uma exata apreensão e compreensão das condutas sociais*; o argumento de ordem ética, relaciona-se com o facto de *a entrevista de tipo qualitativo parece necessária, porque ela abriria a possibilidade de compreender e conhecer internamente os dilemas e questões enfrentadas pelos atores sociais*; e finalmente a ordem metodológica recomendaria o recurso à entrevista pelo facto de que *a entrevista de tipo qualitativo se imporia entre as ferramentas de informação capazes de elucidar as realidades sociais, mas, principalmente, como instrumento privilegiado de acesso à experiência dos atores*, visão igualmente presente em Yin (2001, p. 112) quando afirma que *uma das mais importantes fontes de informação para um estudo de caso são as entrevistas* portanto estamos aqui com a técnica mais apropriada sob ponto de vista de muitos autores.

O guião de perguntas foi elaborado e administrado tendo em conta os requisitos da entrevista semiestruturada (Pardal & Lopes, 2011, pp. 86-87). A pertinência das questões constantes emergiu em sincronia com os quatro objetivos da pesquisa, razão porque tiveram que ser agrupadas respetivamente em 4 áreas distintas (vide anexos I e II).

4.3.3. Inquérito por questionário

Parte da informação necessária só podia ser fornecida pelos estudantes. Tratando-se do grupo da nossa amostra em termos quantitativos mais significativo, o inquérito por questionário foi eleito, mais pelas vantagens que oferecia, como sendo a técnica mais ajustada à intenção.

Sobre suas potencialidades destaca-se a possibilidade de colher dados junto aos inquiridos de forma cómoda uma vez que estes respondem-no em liberdade e sozinhos, dão somente respostas ao que se pediu, expressando o seu pensamento, além de lhes garantir o anonimato, garantia de autenticidade na sua participação, utilização extensiva, entre outras (Cervo & Bervian, 1983, p. 159; Pardal & Lopes, 2011, p. 74; Patané & Martins, 2011, p. 152).

As questões constantes do questionário, tal como na entrevista semiestruturada, foram construídas em função dos objetivos, problema da pesquisa e referencial teórico, tendo sido usadas questões abertas, fechadas e de escolha múltipla (vide anexo III).

4.3.4. Procedimento de análise e tratamento de dados

As gravações em áudio das entrevistas foram transcritas, enquanto os dados do inquérito foram tratados estatisticamente com recurso à planilha eletrónica Excel. A informação tratada foi submetida a uma análise flutuante e interpretativa do seu conteúdo em triangulação das respetivas fontes.

Sobre o conceito de triangulação, existem várias perceções, seja como método de verificação de dados que se serve de várias fontes, vários métodos, vários investigadores num mesmo estudo e demais perspetivas em consolidação (Duarte, 2009, p. 2; Vilelas, 2009, p. 344). A centralidade do conceito reside na integração metodológica que caracteriza a abertura interna, métodos qualitativos entre si e quantitativos entre si, bem como entre paradigmas metodológicos diferentes, como é o caso dos qualitativos e quantitativos na mesma pesquisa (Duarte, 2009, p. 2).

Para o presente trabalho apoiamo-nos na perceção de triangulação que se apoia combinação de métodos quantitativos e qualitativos, ao longo das diversas etapas em

que decorre a investigação, incluindo na análise e interpretação de resultados (Duarte, 2009, p. 16; Patané & Martins, 2011, p. 139; Vilelas, 2009, p. 108).

Com efeito, os dados das entrevistas, dos documentos e de perguntas abertas dos inquéritos foram submetidos a uma análise na perspectiva de encontrar neles marcas explícitos e implícitos que pudessem apoiar o objetivo da pesquisa, permitindo sobre ele produzir conhecimento melhorado. De acordo com Pardal & Lopes (2011, p. 99) o processo de produção do conhecimento segue três momentos seguidos: descrição, inferência e interpretação. Portanto foi na base deste exercício que se produziu o correspondente capítulo de apresentação, análise e interpretação dos resultados.

4.4. Caraterização do caso: a instituição, inquiridos e entrevistados

O presente estudo teve como local de pesquisa a Universidade Pedagógica e, do cronograma inicial estava previsto inquirir 100 estudantes matriculados em qualquer curso da UP, observando-se a sua subdivisão em dois grupos de igual número, 50 do período regular e restantes do pós-laboral.

A implicação do MINED, como entidade reguladora e desenhadora das políticas educativas, mostrou ser uma instituição central para que através da respetiva Direção de Coordenação do Ensino Superior (DICES) fosse também entrevistado, acontecendo o mesmo com a UP como instituição formadora e implementadora das políticas do governo.

Um terceiro grupo de entrevistados categoriza o que chamamos de informantes privilegiados. Trata-se de individualidades que pela sua experiencia, enquadramento profissional no objeto em estudo, detém informação julgada útil ao estudo.

A seguir descreve-se a instituição do caso pesquisado e o processo de aplicação das técnicas de coleta de dados.

4.4.1. A instituição do caso: a Universidade Pedagógica

A Universidade Pedagógica é historicamente a segunda instituição de ensino superior criada em Moçambique. Até 1995, altura da sua transformação em Universidade chamava-se Instituto Superior Pedagógico e foi criada em 1985 com a vocação de formação de professores para o Sistema Nacional de Educação e outros quadros para o

setor da educação. Em 1989 inicia a sua expansão geográfica estabelecendo uma delegação na cidade da Beira, em 1995 chegava à Nampula, estando presentemente, 2012, implantada ao nível de todas capitais provinciais e alguns distritos.

Volvidos mais de 25 anos desde a sua criação, a UP possui delegações em todas capitais provinciais e alguns distritos, onde não só oferece cursos de formação de professores, mas também noutras áreas científicas e profissionais. Os cursos são ministrados em diferentes modalidades (presencial, semi-presencial e à distância) e em diferentes regimes (regular e pós-laboral). Para atender a sua missão organiza-se por cinco faculdades e duas escolas: Faculdades: Ciências da Educação e Psicologia (FACEP); Ciências da Linguagem, Comunicação e Artes (FCLCA); Ciências Naturais e Matemática (FCNM); Ciências Sociais (FCS) e Educação Física e Desportos (FEFD); Escolas Superiores: Técnica (ESTEC) e de Contabilidade e Gestão (ESCOG) respetivamente. Até o ano 2010 contava em todas suas delegações com 33778 estudantes assistidos por 1528 docentes e 478 funcionários. (UP, 2010, pp. 19-21 e 73).

O trabalho de pesquisa ora em apresentação decorreu junto de alunos e docentes de unidades orgânicas que corporizam a UP sediada na cidade de Maputo, também designada por UP– Sede. Até 2010 era frequentada por 10233 estudantes frequentando cursos universitários e pós secundários na seguinte proporção: 4051 em cursos regulares; 5871 em cursos pós-laborais e 311 em cursos pós secundários. De referir que 48% dos estudantes desta delegação eram do género feminino (UP, 2010, pp. 73-74).

4.4.2. Informadores privilegiados: entrevistados e inquiridos

Os participantes da pesquisa são constituídos pelos estudantes inquiridos e entrevistados, subdivididos em docentes universitários e gestores do sistema educativo, cuja escolha fundamentou-se em Vilelas (2009, p. 116), quando afirma que, *os participantes são escolhidos para trabalhar na investigação, de acordo com a sua cultura, experiência, interação social ou fenómenos de interesse.*

Portanto, os estudantes participaram respondendo ao inquérito. A sua administração recaiu sobre 100 estudantes da Universidade Pedagógica em Maputo, sendo 50% a frequentar cursos em regime pós-laboral e os restantes 50% no diurno, também chamado regular. Tal como estava planeado, foram administrados de forma voluntária

nos corredores e salas de aula. Conseguiu-se recolher 39 do turno pós-laboral e 48 do regular, correspondendo uma taxa de retorno de 78% e 96% respetivamente.

Conforme referido anteriormente estava inicialmente previsto:

- a) Entrevistar o MINED através da DICES;
- b) Entrevistar a Reitoria da UP;
- c) Entrevistar 05 informantes privilegiados, seleccionados entre professores universitários, antigos gestores do subsistema e instituições de ensino superior moçambicanas além da Associação dos Estudantes da UP;

A solicitação das entrevistas foi feita em documento remetido por correio eletrónico e endereço físico das entidades. Anexado à solicitação seguia o guião das questões. Além do facto de a solicitação ter sido remetida uma semana antes, dava liberdade aos entrevistados para marcarem as entrevistas no local e hora da sua conveniência durante duas semanas.

Não foi possível obter informação do MINED através da entrevista junto à DICES. As insistências para marcação da entrevista durante duas semanas redundaram em fracasso por indisponibilidade de tempo por parte do responsável do setor.

A Reitoria da UP mostrou-se pontualmente favorável à solicitação e fê-lo mediante respostas sobre o guião enviado. Tratou-se de um gesto bastante pragmático, apesar de ter limitado a exploração das potencialidades da entrevista. A informação prestada pela Reitoria assumiu-se a codificação REIT.

Foi igualmente possível entrevistar dois informantes privilegiados seleccionados, cujas entrevistas apresentam-se codificadas por NOB e MAT respetivamente. Dos restantes três, um mostrou falta de informação aprofundada para falar sobre as temáticas que o guião sugeria em virtude de não ser professor da UP, os restantes dois não responderam às solicitações endereçadas e nem reagiram favoravelmente às insistências para viabilizar as entrevistas.

A avaliação que se faz é que esta atividade teve um grau de realização global de 42% e é positivo pela participação da própria universidade e docentes, na qualidade de sujeitos que vivem o quotidiano dos processos pesquisados.

CAPITULO V.

5. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Pretende-se com este capítulo, efetuar-se a apresentação, análise e interpretação dos dados da pesquisa levada a cabo, por decorrência da dissertação intitulada *Universidade Pública em Moçambique e Equidade Social*. O roteiro seguido na coleta já foi objeto de descrição pormenorizada no capítulo da metodologia desta dissertação. A sua análise é fluante e, a interpretação realiza-se mediante a triangulação das respectivas fontes, visando buscar significados expressos de forma explícita ou implícita, sempre em confronto com o quadro teórico proposto. De um modo geral, trata-se de um exercício que poderá permitir-nos uma melhor compreensão da temática em estudo, sua replicação ou levar-nos a outras reflexões sobre o fenómeno.

Os 4 temas que seguidamente desenvolvemos estruturam o capítulo, e resultam do desdobramento do problema da pesquisa, do objetivo geral e respetivos objetivos operacionais.

5.1. Caraterização socioeconómica dos estudantes do ensino superior

moçambicano

Para caraterizar a população discente que frequenta o ensino superior público moçambicano fizemos constar dos instrumentos de coleta de dados questões direcionadas para este objetivo. E para conduzir-nos àquela intenção a análise fez-se sob certos indicadores, com destaque para o género dos inquiridos, seu estado civil, a idade, o ano que frequentam na universidade, o nível escolaridade dos progenitores, a situação de empregabilidade dos estudantes, seus progenitores e correspondentes rendimentos.

Sobre a idade constatamos que no regime regular os estudantes distribuem-se maioritariamente, e de modo quase equilibrado nas faixas, até 22 anos e mais de 25 anos com 39%, e 41% respetivamente. Os restantes 20% concentram-se entre 23 a 25 anos. Ao prestarmos igual atenção para os que frequentam o regime pós-laboral notamos que na sua maioria enquadram-se na faixa, mais de 25 anos com 77%, seguidos de 15% entre 23 a 25 anos e 8% de estudantes que vão até 22 anos de idade.

Os dados acima permitem-nos afirmar que o regime pós-laboral é frequentado maioritariamente por estudantes com mais de 25 anos, ou melhor adultos que se enquadram no conceito de estudante trabalhador referido pelos informantes quando solicitados a caracterizar os que estudam no pós-laboral (MAT, 2012; NOB, 2012; REIT, 2012). Por outro lado os que frequentam o regime regular repartem-se significativamente entre adultos e mais jovens.

De modo global, sobre o indicador idade, do total de 88 estudantes que responderam à questão constatamos que mais de metade, 56%, pertence à faixa etária com mais de 25 anos, seguindo-se 26% a corresponder à faixa que vai até 22 anos e os restantes 18% na faixa de 23 a 25 anos. Tomando em conta que o ingresso no SNE faz-se legalmente no intervalo entre 6 a 7 anos de idade, e numa situação de progressão contínua até a conclusão do ensino secundário e ingresso no ensino superior, um estudante com 22 anos já devia ter concluído a formação superior, ou então, estaria no mínimo entre finalistas ou aspirantes a essa fase, facto que nos leva a concluir que os estudantes do ensino superior moçambicano são maioritariamente jovens, contudo, acima da média de idade prevista para a frequência do primeiro ciclo de estudos universitários.

Ao estabelecermos uma relação da informação sobre a idade com o ano de frequência constatamos que entre os 81 respondentes não temos nenhum finalista, visto que os cursos de graduação na UP duram no mínimo quatro anos. Na sua maioria, 49%, são estudantes do 1º ano. Os que frequentam o 3º ano, teoricamente mais próximos de serem finalistas perfazem 30%. A um hipotético questionamento sobre a razão desta situação de atraso na progressão dos estudantes, ou relativa discrepância entre idade e nível frequentado, apuramos como respostas parciais implícitas o facto de:

- a) A maioria dos estudantes não ingressa no ensino superior imediatamente após concluir o ensino secundário. Entre os que frequentam o pós-laboral a confirmação verificou-se entre 85% dos inquiridos enquanto, entre os que frequentam o regime regular registou-se 63% de confirmações;
- b) As razões repartem-se entre a necessidade ir trabalhar e reprovação nos exames de acesso. Em ambos regimes as reprovações são fator de maior expressão, chegando sua confirmação a ultrapassar a metade entre os inquiridos, ou seja, 53% entre estudantes do pós-laboral e 57% entre estudantes do regular.

Da associação que fazemos entre a necessidade de ir trabalhar logo após a conclusão do secundário e posterior retorno à universidade para continuação de estudos, escapam elementos relacionados com as explicações sobre fatores implicados na procura social da educação (Cerdeira, 2008, p. 136; Cherkaoui, 1986, p. 32), em que podemos estar diante de barreiras financeiras no acesso ao sistema, uma realidade que se procura compensar com oportunidades alternativas existentes no mercado de trabalho. O retorno ao contexto educativo, prosseguindo estudos universitários pode estar associado ao equilíbrio do défice financeiro anterior resultante do enquadramento profissional, ou a um elevado peso dado à ponderação de obter mais educação como fator decisivo no acesso competitivo aos postos de trabalho que asseguram a elevação do estatuto social e económico.

Em relação ao género, de 88 respondentes à questão sobre a identidade do género, notou-se que 53% destes identificou-se como mulher e a parte restante como homens. Paralelamente à condição de género, constatou-se que 68% dos estudantes inquiridos são solteiros e 10% casados, sendo a maioria dos solteiros frequentar o regime regular. Os dados sobre o género indiciam um incremento da presença feminina no ensino superior, um dado positivo, tomando em conta que foi uma ação recomendada pelo Plano Estratégico de 2000 - 2010 (MESCT, 2000, p. 71) e com ações de continuidade no próximo plano estratégico já aprovado (MINED, 2011b, p. 12).

Numa outra dimensão de análise, centrada na habitação, notamos que, 88% dos estudantes inquiridos não precisou mudar de residência para frequentar a universidade e vivem distribuídos na zona periférica urbanizada com 43%, na urbana de cimento 35% e na periférica em expansão com 23%.

A reconfirmar o carácter juvenil e eventualmente de dependência financeira em relação aos pais temos 46% dos estudantes a viver em casa de progenitores e, apesar de não ser explicitamente uma condição de deslocamento e de dependência económica é significativo o número de estudantes que vivem em casa arrendada ou de familiares, 25%. Ainda que quantitativamente seja significativa a composição dos estudantes dependentes, são igualmente descortinados segmentos de estudantes com vida social e económica autónoma, seja por via de habitação própria, 29%, exercício de atividade remunerado, 51% dos respondentes, e/ou pelo estado civil casado que já fizemos referencia anteriormente. Sobre a questão da autonomia financeira, os entrevistados

(MAT, 2012; NOB, 2012; REIT, 2012) destacaram a existência no sistema de alunos com este enquadramento socioeconómico, os trabalhadores estudantes, a quem era inicialmente destinada a oferta formativa do regime pós-laboral, onde curiosamente são frequentes os casos descortinados.

A caracterização das casas pelo material das paredes pode levar-nos a supor uma certa uniformidade na sua qualidade visto que 88% delas são de paredes feitas em bloco de cimento ou tijolo. Diferenciamo-las quando notamos que 61% delas tem coberturas em chapas de zinco, 14% em laje de betão e o remanescente distribui-se quase que de forma igual entre telha e chapa de lusalite. A cobertura em chapas de zinco e lusalite é característica associável à casas erguidas maioritariamente nas zonas periféricas e em expansão da cidade, onde vive 66% dos estudantes respondentes ao inquérito. Pode-se ainda destacar o facto de que na periferia e nas zonas em expansão viverem famílias de classe média e baixa cujo, quotidiano caracteriza-se por acentuadas dificuldades no acesso, e com qualidade de serviços básicos como água, saúde, segurança e transportes. Os transportes são uma das principais dificuldades, seja em qualidade e quantidade, além de que são meios imprescindíveis para a mobilidade das comunidades de e para o centro da cidade, onde funcionam serviços e comércio, incluindo as universidades. Correspondente conclusão, sobre a origem dos estudantes, suas dificuldades, chegou um dos informantes que além do destaque que concedeu ao tema sobre transportes disse igualmente que, *na minha opinião os estudantes provém na sua maioria de classes sociais baixas (...) não há segurança nos bairros onde residem* (NOB, 2012).

Em relação ao nível de educação dos progenitores, sua situação face ao emprego e respetivos rendimentos notou-se o seguinte:

Na questão relacionada com a educação dos progenitores masculinos, tivemos 82 respondentes, onde:

Na globalidade 14% tem um diploma de ensino superior, 14% de estudos secundários completos e 9% possui ensino técnico médio, totalizando 37%, a percentagem de pais com habilitações cotadas entre o nível médio a superior. Dentro dos perfis educativos (superior, secundário completo e técnico médio), notamos que os progenitores dos estudantes do regime regular são coletivamente mais instruídos (47%), em comparação com seus pares do regime pós-regular (27%), conforme ilustrado na tabela 3 e anexos IV. e V., questão 16A.

Num segundo escalão geral de habilitações, 10% de pais tem um curso de formação de professores primários e outros 10% com o ensino secundário do primeiro ciclo e 5% com ensino técnico básico, agregando-se aqui 25% de pais com habilitações de nível equiparado ao secundário do primeiro ciclo. A análise por regime de frequência coloca os dois grupos de pais empatados com 24%, todavia há mais pais de estudantes do pós-laboral com magistério primário (tabela 3 anexos IV. e V., questão 16A.).

No último escalão temos 24% de pais com níveis elementares ou primários de educação, e 5%, sem nenhuma escolarização e que não sabe ler nem escrever conforme.

Ainda na questão sobre perfis educativos, agora focalizada nas mães, globalmente notamos que 11% das mães possui estudos superiores, 7% estudos secundários completos e 4% com ensino técnico médio, ou seja 22% das mães possuem estudos que vão do médio ao superior. Por regime de frequência dos estudantes, notamos igualmente que nos perfis educativos apresentados, as mães dos estudantes do regime regular são comparativamente mais instruídas (27%) em relação às suas congéneres mães de estudantes do regime pós-laboral (16%). Verifique-se a informação na tabela 3 anexos IV. e V., questão 16B.).

Nos níveis de escolaridade equiparado ao secundário do primeiro ciclo, os resultados indicam que temos 7%, 1% e 16% de mães com cursos de formação de professores, ensino técnico básico e ensino secundário do primeiro ciclo respetivamente, totalizando a soma 24%, de mães nesta categoria. Tal como nas situações anteriores, as mães dos estudantes do regime regular tem vantagens escolares, 29% contra 19% das mães do regime pós-laboral (tabela 3 anexos IV. e V., questão 16B.).

É significativa a percentagem das mães que não sabe ler nem escrever, 15% enquanto 38% possui estudos elementares e primários conforme ilustra a tabela 3.

Tabela 3: Níveis de escolaridades dos progenitores dos estudantes do ensino superior (em %)

Nível de escolaridade	Pai	Mãe
Não sabe ler nem escrever	5	15
Alfabetização	5	11
Ensino Primário do 1º Grau	9	12
Ensino Primário do 2º Grau	10	15
Ensino Secundário Geral do 1º Ciclo	10	16
Ensino Secundário Geral 2º Ciclo	14	7
Ensino Técnico Elementar	9	1
Ensino Técnico Básico	5	1
Ensino Técnico Médio	9	4
Curso de formação de Prof. Primários	10	7
Superior	14	11
Total (% dados válidos no estudo)	100	100
Sem resposta	18	18

Os dados acima espelham de um modo geral, a realidade de uma sociedade específica, que se destaca ainda com uma elevada taxa de analfabetismo, sobretudo das mulheres em comparação com os homens. Por outro lado as credenciais académicas socialmente reconhecíveis como atributivas de um *status* social e capazes de influenciar seus filhos para os estudos, neste caso, o nível superior cobre apenas 14% dos homens e 11% das mulheres, ainda que seja possível estender a visão mobilizadora da educação dos pais para os portadores de formação técnico profissional e secundária completa totalizamos apenas 37% de pais e 22%, mães, não sendo numa forma geral os progenitores dos estudantes cidadãos altamente escolarizados.

Efetuamos igualmente uma análise a volta do enquadramento profissional dos progenitores dos estudantes. Notamos que quantitativamente os progenitores não se distribuem uniformemente ao longo das respectivas categorias e, em termos de equidade do género, a participação feminina nos grupos profissionais estruturantes de uma elite, como quadros superiores do Estado, especialistas de profissões intelectuais, profissionais de nível intermédio é fraca.

Adicionalmente, de um modo geral, no grupo de profissões de elevado prestígio social, os indicadores de presença de ambos progenitores é baixa, iniciando a presença expressiva nas profissões de nível intermédio onde somente os pais alcançam 20% conforme ilustra a tabela 4. Numa análise restrita aos regimes de frequência os progenitores dos estudantes que frequentam o regime regular levam vantagem comparativa nos seus posicionamentos profissionais. (anexos IV. e V., questões 20A. e 20B.).

Por outro lado, a presença dos progenitores é significativa nos grupos profissionais estruturantes da classe média baixa e baixa, como pessoal de serviços e vendedores, operários e agricultores (tabela 4). Nestes grupos profissionais, em termos comparativos é elevada a magnitude dos pais dos estudantes do período pós-laboral conforme ilustrado nos anexos IV. e V., questões 20A. e 20B.

No que se refere aos rendimentos, apenas 3% dos respondentes consideram altos os ganhos dos progenitores, a maioria, 54%, declarou os rendimentos de seus progenitores como médios, 34% como baixos e os restantes sem rendimentos.

Tabela 4: Enquadramento profissional dos progenitores dos estudantes do ensino superior (em %)

Enquadramento profissional	Pai	Mãe
Membros das Forças Armadas	15	3
Membros do Poder Executivo e dos Corpos Legislativos; Quadros Superiores da Administração Pública; Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa	8	5
Especialistas de Profissões Intelectuais e Científicas	2	5
Técnicos e Profissionais de nível intermedio	20	5
Pessoal Administrativo e Similares	9	11
Pessoal de Serviços e Vendedores	14	36
Agricultores e Trabalhadores Qualificados de Agricultura e Pescas	9	15
Operários, Artífices e Trabalhadores Similares	17	15
Operadores de Instalações e Máquinas; Trabalhadores da Montagem, Trabalhadores não Qualificados	6	5
Total (% dados válidos no estudo)	100	100
Sem resposta	34	38

De certa forma os dados relativos à escolarização dos progenitores complementam-se na situação de emprego e rendimentos, visto que seu enquadramento se faz maioritariamente em profissões que tipificam as classes médias e médias baixas como, Técnicos e Profissionais de nível intermedio; Pessoal Administrativo e Similares; Pessoal de Serviços e Vendedores e neste caso totalizam 43% para os pais e 52% para as mães. A elevada percentagem na coluna das mulheres é indiciária de como esta classe do género se encontra em desvantagem social relativamente ao emprego qualificado. O segundo escalão é preenchido por profissões típicas dos extratos sociais mais baixos, agricultores; operários, artífices e trabalhadores similares; operadores de instalações; trabalhadores da montagem, que totalizam 32% de pais e 35% de mães. Ainda que tenhamos uma base relativamente estreita em relação à intermediária conclui-se também, os progenitores dos estudantes são maioritariamente de extratos sociais de base e médios, daí a tipificação dos rendimentos abordada acima.

Num outro ângulo procurou-se saber, se além de estudar, qual era a situação dos estudantes face ao emprego ou realização de alguma atividade que lhes garantissem rendimentos. De 87 respondentes, 51% trabalha e a parte restante não tem emprego formal. Numa outra questão, sobre os rendimentos mensais, apenas respondida por 75 inquiridos, 43% afirma não possuir rendimentos. Parte significativa dos estudantes, 39%, tem rendimentos mensais entre 2500,00 a 6000,00 meticais²⁰, registando o escalão seguinte de 6000,00 a 12000,00 meticais 15%. Os estudantes trabalhadores estão maioritariamente inscritos no regime pós- laboral, (anexos IV. e V., questão 10), tal como os informantes haviam deixado notar que , geralmente no período pós-laboral temos maioritariamente estudantes trabalhadores, embora existam igualmente alunos que estejam a estudar naquele regime (MAT, 2012; NOB, 2012; REIT, 2012).

²⁰ A taxa de câmbio do Banco de Moçambique a 16 de Outubro de 2012, 1.00 EUR correspondia a 37.06 MZN

Pela faixa salarial de maior frequência, 2500 a 6000 meticais, e diante do facto destes estudantes serem de uma universidade de cujas missões passam igualmente pela formação de professores, somos levados a pensar que são docentes e quadros da educação e ou funcionários da administração pública, onde os salários além de serem baixos, são baseados em diplomas escolares e enquadram-se nesta faixa, daí o imperativo de continuação de estudos na perspectiva de aumento.

5.2. Condições da formação na UP e oferta e procura de formação no regime pós-laboral e regular

Pretendemos com esta parte do trabalho diagnosticar a perceção dos participantes do estudo relativamente à procura e oferta de lugares na universidade, como também da avaliação que fazem sobre o grau de saturação dos equipamentos educativos relativamente à capacidade institucional. A par destes diagnósticos, e em função dos resultados, procuramos perceber como avaliavam o decurso do processo de aprendizagem.

O diagnóstico começou com uma pergunta de três opções de respostas escalares, procurando saber dos entrevistados e inquiridos como é que caracterizavam a instituição no regime regular e pós-laboral relativamente ao nível de ocupação de vagas. As respostas globais do inquérito indicam-nos haver uma sensação de que, perante a capacidade instalada ou por eles percebida, a instituição não tem poucos alunos, tende para a sobrelotação, todavia as percentagens mais elevadas indicam que a universidade tem estudantes na sua capacidade normal, sendo esta perceção direccionada em 51% para o regime regular e 55% ao pós-laboral conforme ilustra a tabela 5.

Tabela 5: Caracterização da Universidade Pedagógica em função de efetivos estudantis (em %)

Níveis de saturação institucional	Regime Regular	Regime Pós-Laboral
Uma instituição sobrelotada	48	37
Uma instituição na sua capacidade normal	51	55
Uma instituição com poucos alunos	1	8
Total (% dados válidos no estudo)	100	100
Sem resposta	19	24

Adicionalmente, encontramos no discurso dos entrevistados uma visão correspondente à dos estudantes sobre a situação: *não tem poucos alunos (...) temos turmas que às vezes ascendem a 100 alunos e em média podemos falar de 60 a 70 alunos por turma, não são poucos. É uma instituição sobrelotada (NOB, 2012).* Outro informante,

contextualizou a situação no âmbito da expansão do ensino superior em Moçambique e afirma: *nesta altura que Moçambique está a ter uma expansão muito grande do ensino superior, não é só a UP que está a crescer, as outras também estão a crescer* (MAT, 2012), em seguida, introduziu a questão da escassez de recursos para atender o crescimento e finalizou dizendo, *a partir da realidade que se passa e das pessoas que a gente conhece, não terão um quadro para aguentar a capacidade grande que tem de estudantes* (MAT, 2012). O terceiro informante parte duma visão retrospectiva dos fenómenos e perspetiva um cenário futurista, ao afirmar que, *há três anos atrás poderíamos considerar a hipótese de a universidade estar sobrelotada. Mas atualmente a UP é uma instituição que tem os estudantes à altura dos seus campus e quanto mais os anos passam mais salas e melhores condições vamos criando* (REIT, 2012).

Numa questão de continuidade, procuramos saber dos inquiridos, quantos estudantes em média participavam das diferentes modalidades de aulas: teóricas, teórico-práticas e práticas ou laboratoriais. Os resultados resumem-se no conteúdo da tabela 6. Constatamos no tratamento dos mesmos uma baixa participação nas questões relacionadas com aulas teórico-práticas, práticas ou laboratoriais, facto que pode estar relacionado com: pouco recurso a elas ou inexistente separação e ministração em todos cursos, daí que a interpretação efetuada tenha focalizado apenas as aulas teóricas.

Tabela 6: Média de alunos nas aulas: teóricas, teórico-práticas e práticas ou laboratoriais (em %)

Média de alunos por aula	Teóricas	Teórico-práticas	Práticas/Laboratoriais
Até 30 alunos	27	28	55
De 30 a 45 alunos	19	25	17
Mais de 45 alunos	54	47	28
<i>Total (% dados válidos no estudo)</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>
Sem resposta	6	47	71

A partir dos resultados apresentados nas tabelas 5 e 6, e das marcas discursivas dos entrevistados, fica-nos o entendimento de que ainda que o adjetivo mais certo de caracterização da UP não seja sobrelotada, há um número considerável de estudantes inscritos na diversificada oferta formativa da UP, um facto inclusivamente documentado nas estatísticas do setor (MINED, 2011b, p. 84; UP, 2010, p. 28), onde constam em 2010, 39.419 estudantes (dos quais 10.233 na UP- sede, local da pesquisa), contra 23.481 da UEM, dados que fazem adivinhar um enorme desafio em todos capítulos de gestão universitária, sobretudo se olharmos que em 2000 (1.773); 2005 (5.539)

(MINED, 2011b, p. 84), início e meio da década de implementação do Plano Estratégico 2000 - 2010.

E partindo de um detalhe básico, que é o número de alunos por turma, tanto os estudantes como os informantes são unânimes em afirmar que há muitos alunos a participar das sessões por turma, mais de 45 estudantes (MAT, 2012; NOB, 2012). Um dos informantes, além de falar da situação desejável, espelhou as dificuldades em que o processo corre;

Nestes casos em que as turmas são numerosas, (...) os professores enfrentam sempre dificuldades (...) Se as turmas fossem menos lotadas, tivéssemos por exemplo até 30 a 40 alunos por turma, os professores teriam maior capacidade de controlar as aprendizagens, de transmitir melhor, com maior segurança, maior calma, maior tranquilidade as matérias, trocarem impressões com seus alunos, interagirem melhor com seus alunos, mas nesse caso concreto é muito difícil (NOB, 2012).

Aliás, a sobrelotação dos estabelecimentos de ensino é um facto apontado por Arroiteia (1991, p. 53) como sendo dos mais críticos no domínio de alcance e manutenção da qualidade de ensino ministrado, estendendo-se até para o desgaste rápido do mobiliário escolar.

Pela relação existente entre o número de alunos por turma e a qualidade da aprendizagem procuramos saber junto dos nossos informantes e inquiridos como decorria a aprendizagem e os resumos dos resultados obtidos são ilustrados na tabela 7 donde destacamos o seguinte:

A primeira mensagem que emerge é de que a aprendizagem corre bem com 47% (tabela 7), um sentimento corroborado pelo informante NOB (2012) quando afirma em contraposição à dificuldade gerada pelas turmas numerosas que, *os professores desdobram-se em novas metodologias de ensino, capacitam-se para trabalhar com turmas numerosas (...) os alunos regra geral são bem-sucedidos e os processos são bem avaliados*, entretanto outro informante não partilha da perspetiva anterior e fala das implicações do fenómeno, ou seja, *a esse nível nós temos problemas e já há vozes que se levantam relativamente a questão da qualidade de ensino* (MAT, 2012), tal como Arroiteia (1991, p. 53) associa o decréscimo de qualidade da educação com a sobrelotação dos estabelecimentos. De um modo geral, a expansão quantitativa do subsistema do ensino superior moçambicano já foi alvo de análises críticas por diferentes autores e segmentos sociais, com tónica forte para a questão da qualidade e

significância. (Matos & Mosca, 2009, pp. 298-299; Noa, 2011, pp. 227-228). Sendo a UP uma instituição notável deste subsistema de ensino tem certamente que levar em conta estes aspetos críticos já debatidos e cientificamente estudados, sob risco de a sua resposta no acesso ao ensino superior não se complete na frequência e nos resultados dos seus graduados.

A segunda mensagem que visualizamos vem do elevado nível de ceticismo dos inquiridos, 34% (tabela 7), a ponto de não conseguirem objetivamente dizer se a aprendizagem corre bem ou mal. Trata-se de uma situação merecedora de uma análise crítica e profunda uma vez que pelos dados, estamos diante de sistema de ensino massificado (Loureiro, 1985, p. 15; Pires, 1988, p. 28), merecendo um olhar atento para a eliminação das fatalidades relacionadas com as desvantagens de entrada dos estudantes que limitam a aprendizagem e formação de um espírito crítico diante dos factos.

Tabela 7: Avaliação do processo de aprendizagem nas aulas teóricas, teórico-práticas e práticas ou laboratoriais (em %)

Escalas de avaliação nas aulas	Teóricas	Teórico-práticas	Práticas/Laboratoriais
Muito mal	3	9	13
Mal	4	12	12
Nem mal, nem bem	34	35	23
Bem	47	31	13
Muito bem	10	2	29
Não sabe	2	11	10
<i>Total (% dados válidos no estudo)</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>
Sem resposta	21	26	48

Noutra dimensão procurou-se saber de aspetos intrínsecos à procura e oferta da educação, de cujos resultados temos a tabela 8.

Tabela 8: Procura e oferta do ensino superior nos regimes regular e pós-laboral (em %)

Cenários de procura e oferta do ensino superior	SR	1	2	3	4	5	6
		dados válidos no estudo					
A oferta de lugares pela universidade no ensino regular é suficiente.	18	35	23	17	12	2	11
A oferta de lugares pela universidade no ensino pós-laboral é suficiente.	20	21	19	21	20	8	11
A procura da universidade no ensino regular é maior que a oferta	20	8	3	8	16	59	6
A procura da universidade no ensino pós-laboral é maior que a oferta	20	5	6	10	19	49	11
A oferta de ensino superior contribui para o desenvolvimento do país	18	9	4	6	27	49	5
Com o aumento da oferta pós-laboral pretende-se só aumentar as receitas	20	20	10	24	9	19	18

Chave: 1 – Discordo plenamente; 2 – Discordo parcialmente; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo parcialmente; 5 – Concordo plenamente; 6 – Não sabe; SR – Sem resposta.

Duma forma global os resultados da tabela 8, associados com outras fontes, comunicam-nos dois cenários.

O primeiro, tanto pelo regime laboral, como pós-laboral a oferta formativa ainda está longe de satisfazer a procura, (vide tabela 8), sobretudo se associarmos ao facto de que os cursos da UP, além de serem bastante diversificada e têm bastante aceitação pelo mercado de emprego (NOB, 2012; REIT, 2012). Daí que ante esta situação, de insuficiência de lugares no ensino superior, defendem os entrevistados que a atual expansão do ensino superior em Moçambique, tem que ser vista mais numa perspectiva de resposta á procura pelo ensino superior (MAT, 2012; NOB, 2012; REIT, 2012), o que é de enaltecer, todavia, recomendam bastante cautela em função dos níveis de capacidade de resposta das instituições. Esta informação emparelha positivamente com Dias quando afirma:

Uma das áreas que tem sido objeto de maior inovação ao nível das IES em Moçambique tem sido a introdução de cursos Pos-Laborais em regime diurno. Tais cursos surgiram motivados por várias razões, sendo de destacar: resposta a demanda da procura por cursos universitários; retenção do corpo docente nas universidades; incremento do orçamento das IES, por meio da criação de um fundo de receitas próprias (Dias, 2009, p. 18).

O segundo cenário é o da associação da formação de nível superior com as ferramentas de desenvolvimento social e económico, 49% dos inquiridos é plenamente de acordo, seguido de 27% dos inquiridos a concordar parcialmente, demandando esta fé melhores instituições e práticas. Por outro, ainda que seja de forma ligeiramente cética, a ideia de que a estimulação do regime pós-laboral visa mais o incremento da receita própria da instituição é refutada no inquérito, contudo os entrevistados reconhecem a importância das propinas, *é certo que as propinas do pós-laboral estão ajudar muito na melhoria das condições materiais da UP* (REIT, 2012), e explicam a explosão demográfica na universidade como consequência dos mecanismos de resposta à demanda social, ou seja, *embora traga rendimentos, alguns, mas foi muito mais a procura de dar resposta a uma procura de formação, do que propriamente a questão de fazer face aos orçamentos* (MAT, 2012).

5.3. Modalidades de propinas em vigor na formação pós-laboral e regular

Um objetivo não menos importante da pesquisa era confirmar as modalidades de propinas e outras taxas indispensáveis para frequência do ensino superior. Sem que aquela tomada de conhecimento e confirmação fosse o fim em si mesmo, interessava ainda captar sensibilidades dos participantes relativamente à facilidade e capacidade de suportar aqueles encargos, das razões e razoabilidade da sua diferenciação no mesmo estabelecimento de ensino, indo além da sua pertinência e o impacto dos mesmos no acesso e sucesso dos estudantes no ensino superior.

Para começar foram colocadas duas questões triviais no inquérito, onde questionava-se, se em contrapartida à frequência do ensino havia taxas a pagar diretamente à universidade e qual era a sua natureza. Tal como é de tradição e caracteriza alguns modelos de financiamento do ensino superior, 88% de estudantes respondentes paga taxas diretamente a universidade. As principais taxas referidas por ordem decrescente destinam-se a cobrir despesas de matrículas e propinas (90%), exames (5%), alojamento (3%) e outros pagamentos (2%).

5.3.1. Avaliação dos custos globais para frequência da Universidade Pedagógica

Numa segunda dimensão e com recurso a questões de medição da intensidade de opiniões perguntamos como é que avaliavam de modo global os valores pagos no regime regular e pós-laboral cujos resultados globais constam da tabela 9.

Tabela 9: Avaliação dos custos globais para frequência do ensino na Universidade Pedagógica (em %)

Escala de avaliação	Regime Regular	Regime Pós-Laboral
Muito baixos	14	0
Baixos	9	5
Médios	67	29
Altos	9	41
Muito altos	1	25
Total (% dados válidos no estudo)	100	100
Sem resposta	22	16

Das respostas recolhidas sobre aquelas questões retemos como sensibilidade dos estudantes por regime de frequência o seguinte:

- a) Os estudantes inscritos no regime regular são maioritariamente de opinião de que os custos globais que suportam para frequência daquele regime encontram-se na mediana (74%). Ainda sobre o mesmo regime são igualmente referidas duas situações extremas, muito baixos (10%) e altos (8%), sendo as restantes de

menor expressão. Relativamente ao regime pós-laboral, os mesmos estudantes classificam os custos como altos (47%), médios (28%) e muito altos (19%).

- b) Por seu turno e na mesma questão, os estudantes que frequentam o regime pós-laboral são igualmente, na sua maioria de opinião de que os custos do regime regular são médios (57%). A par desta sensibilidade, outros estudantes classificam-nos de muito baixos (20%) e ainda baixos (13%), vide anexo IV. Questão 31. Relativamente aos custos que eles suportam para frequência do regime pós-laboral, classificam-nos maioritariamente como altos (35%), seguido de muito altos (32%) e médios com 30%, vide anexo IV. Questão 32.

Aos entrevistados foram feitas questões correspondentes e, o informante NOB (2012) é categórico, *os encargos são bastante altos, embora não sejam os mais altos do mercado, mas são altos e às vezes criam complicações, há alunos que não conseguem pagar as propinas*, uma posição de certo modo complementada pelo informante MAT (2012) para quem, *a formação superior numa maneira geral ela não é barata, o ensino superior é caro*, e com a condição socioeconómica da maioria dos moçambicanos é de pobreza, onde mesmo os que tem rendimentos, *um salario mínimo não chega, anda aí por volta dos 1000 a 2000²¹ meticais e tal e as propinas estão todas acima disto, só isto indica que não é um custo baixo o valor das propinas mensais que as pessoas tem que pagar para fazer os cursos*, entretanto o informante REIT (2012) considera-as acessíveis.

Analisando numa forma geral, o resumo de dados na tabela 9, notamos que há um sentimento de que os custos de frequência do ensino regular são relativamente acessíveis, 67%, e até baixos, 14%, enquanto para o pós-laboral três grandes sentidos expressivos aparecem, 41% a considerar altos, 29% médios e 25% muito altos.

Além destas leituras mais diretas aos dados da tabela, ao fazermos comparações somando os extremos muito altos e altos constatamos que apenas 10% dos respondentes situa nesse intervalo o ensino regular enquanto 66% tem a mesma sensibilidade pelo ensino do regime pós-regular entrando plenamente em concordância com os entrevistados que consideram o custo das propinas do ensino superior como elevadas, se

²¹ A taxa de câmbio do Banco de Moçambique a 16 de Outubro de 2012, 1.00 EUR correspondia a 37.06 MZN

tomarmos em conta a condição da maioria dos moçambicanos, ainda que em termos de mercado não o sejam.

5.3.2. Razões da diferenciação de propinas nos regimes regular e pós-laboral

Ante confirmação da diferenciação existente nos custos de propinas do regime regular e pós-laboral avançou-se para busca de explicações sobre as razões de tal prática na mesma instituição e nos mesmos cursos. No inquérito administrado aos estudantes oferecíamos questões de múltipla escolha e os resultados se apresentam sintetizados na tabela 10, enquanto para os entrevistados questões correspondentes a estas foram colocadas.

Tabela 10: Razões da diferenciação de propinas nos regimes regular e pós-laboral (em %)

Hipóteses explicativas da diferença de valores de propinas	SR	1	2	3	4	5	6
		dados válidos no estudo					
A diferenciação justifica-se pelo facto de as aulas decorrerem em período noturno	21	11	11	23	31	14	10
A diferenciação justifica-se pelo fato de o aluno noturno trabalhar	19	17	12	15	31	19	6
A diferenciação justifica-se pelo fato de o Estado só ter responsabilidades com os mais novos	22	30	13	18	14	6	19
A diferenciação limita o acesso dos alunos ao ensino superior, por não poderem pagar propinas tão altas	19	14	9	11	19	35	12

Chave: 1 – Discordo plenamente; 2 – Discordo parcialmente; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo parcialmente; 5 – Concordo plenamente; 6 – Não sabe; SR – Sem resposta.

Prestando atenção à tabela constatamos que a justificação da diferenciação de propinas pelo facto de as aulas decorrerem em período noturno apesar de acolher alguma concordância em 31%, é parcial e isso não nos permite validar totalmente esta tese, pior ainda porque a resposta seguinte com 23% tende mais para a indiferença, ou seja os respondentes não concordam nem discordam. Diferenciar as propinas em função do facto tradicional neste sistema de ensino, que concebe o aluno noturno como trabalhador é igualmente aceite com 31%, também parciais, ainda que seguidos de uma concordância total de 19%, que se torna insuficiente devido à sua proximidade com a discordância total de 17%. É igualmente refutada com 30% a hipótese de a diferenciação fundar-se na assunção de que o Estado só é responsável pelos mais novos, porém é de todo aceite, 36%, como verdadeira a afirmação de que esta diferenciação, sobretudo se acompanhada de propinas de valor elevado concorre para limitação do acesso ao ensino superior.

Ao questionar os nossos informantes sobre as razões de fundo que levam as instituições de ensino superior públicas, particularmente a Universidade Pedagógica a diferenciar as

propinas dos seus cursos ministrados no regime regular e pós-laboral registamos como tónica discursiva dominante a quase inexistência de financiamento governamental para o funcionamento do regime pós-laboral. Dai que, o informante MAT (2012) diga que, *as propinas do pós-laboral saem um bocadinho fora da alçada daquilo que são as propinas dos cursos normais que correm no período diurno e que são financiados*, uma informação bastante coincidente com a dada pelos outros informantes, enfatizando sempre e bastante a importância da autossustentabilidade dos cursos a ministrar naquele regime (NOB, 2012; REIT, 2012).

Ainda dentro da mesma temática procurou-se saber de que natureza era a autonomia institucional para a definição diferenciada de propinas do regime pós-laboral tendo em conta que as propinas do regime laboral foram centralmente definida pelo governo. Os informantes destacaram o carácter singular da formação pós-laboral no que se refere à liberdade na definição das propinas a cobrar, uma vez que estes cursos funcionam em regime de quase autofinanciamento, sendo que as respetivas propinas são sempre definidas em função da natureza do curso e cadeia de custos operacionais a suportar (MAT, 2012; NOB, 2012; REIT, 2012). No mesmo quadrante o informante NOB (2012) insistiu bastante na imprescindibilidade do pagamento das propinas e na gestão eficiente que deve governar todo o curso nas suas etapas, chegando a afirmar que, *temos cursos por exemplo que tivemos que encerrar por serem insustentáveis, eu podia até dar exemplo da turma onde estou agora trabalhar. Vamos encerrar esse curso por que é insustentável*.

A explicação recebida sobre a natureza do regime pós-laboral, dos seus mecanismos de funcionamento e da análise de determinadas marcas discursivas dos nossos entrevistados como: *embora as instituições do estado não interfiram internamente a universidade regula um pouco e procura perceber porque quando propõem um orçamento para um curso ou uma propina é esta e não é aquela* (MAT, 2012), além da insistência na gestão eficiente dos cursos, conduzem-nos a concluir, ainda que de forma provisória que o regime pós-laboral longe de ser uma forma de exercício de autonomia do ensino superior, caracteriza a auto regulação das instituições de ensino, num sistema educativo em desregulação.

5.3.3. Impacte da política de propinas no acesso e permanência no ensino superior

As questões e respostas que se seguem objetivam buscar entendimento sobre a percepção que atores deste processo tem sobre o impacte da política de propinas no acesso e permanência no ensino superior. Para tal foram colocadas questões em forma de múltipla escolha cujas respostas estão sintetizadas na tabela 11.

Tabela 11: Propinas, acesso e permanencia no ensino superior (em %)

Questões	SR	1	2	3	4	5	6
		dados válidos no estudo					
A existência de propinas no ensino superior limita o acesso e permanência de muitos alunos	17	12	8	19	22	32	7
A prestação de exames de admissão limita bastante o acesso ao ensino superior	18	16	10	16	26	31	1
Existem estudantes que abandonam a universidade por não poder pagar as propinas	17	4	2	11	17	60	6
A inexistência propinas ou serem mais baixas impediria a desistência dos alunos pela universidade	20	13	9	14	19	31	14
O insucesso escolar interfere bastante na desistência dos alunos na universidade	18	9	13	21	21	16	20
A insatisfação com a formação recebida interfere na desistência dos alunos na universidade	17	14	13	28	13	19	13

Chave: 1 – Discordo plenamente; 2 – Discordo parcialmente; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo parcialmente; 5 – Concordo plenamente; 6 – Não sabe; SR – Sem resposta.

Nos resultados do inquérito encontramos que de um modo geral que uma política de de propinas tem grande centralidade no acesso e permanência de estudantes no ensino superior se não vejamos:

A questão que diretamente debruçava-se sobre a hipótese de as propinas limitarem o acesso e permanência de alunos é plenamente confirmada por 32% acontecendo o mesmo relativamente à mais duas questões, em que uma situa a causa das desistências da formação por incapacidade de pagar propinas em 60%, enquanto a outra confirma (31%) a possibilidade de retenção de estudantes num contexto sem propinas ou serem mais baixas.

Num outro ângulo de vista, não são de todo confirmáveis as proposições que associam a desistência com a insatisfação dos estudantes com a formação oferecida na instituição, como também com o insucesso escolar.

Por outro lado, aos entrevistados colocamos a mesma questão sobre o impacte das propinas no acesso e permanência no ensino superior, sobretudo pensando nas condições socioeconómicas conhecidas ou imaginadas da maioria da população moçambicana. O informante NOB (2012) começou por reconhecer que há alunos com dificuldades no pagamento das mensalidades, daí que ao nível da instituição não haja registo de sua atualização por longos períodos. Por seu turno, o informante MAT (2012)

começa por destacar *que a condição económica das pessoas já é um elemento de exclusão na educação, não só no ensino superior, porque se nós estamos a falar do mesmo Moçambique, temos conhecimento de muita gente que muito antes de atingir o ensino superior não conseguem continuar*, um facto que acentua a necessidade de ampliação de reflexões acerca deste tema.

5.4. Bolsas de estudo e outros incentivos para os estudantes inscritos na formação pós-laboral e regular

Com o presente objetivo pretendíamos buscar informações sobre a existência e divulgação de bolsas de estudo e outros incentivos de apoio aos estudantes do ensino superior, sejam as bolsas e incentivos disponibilizados por iniciativa da universidade, pelo governo ou por outras entidades. Particular interesse estava inclusivamente em volta de saber se tais bolsas e incentivos estendiam-se para os estudantes do regime pós-laboral, que tipos de despesas cobriam e quais eram os critérios de acesso a eles.

Sobre a questão da existência e divulgação de bolsas e outros incentivos, 59% dos estudantes respondentes confirmaram a sua existência entretanto, 37% diz nunca ter ouvido falar acerca dos mesmos. Relativamente á questão, *Tem algum tipo de ajuda para frequentar a universidade*, constatamos que 69% dos respondentes não é beneficiária de algum tipo de apoio, havendo 31% de respondentes que recebem apoios subdivididos em 10% para bolsas de estudos completa; 8% outros apoios; 7% de isenção de propinas; 4% de subsídio de alimentação e 1% para alojamento.

Na questão correspondente a existência de bolsas, os entrevistados confirmam diversos programas, alguns financiados pelo governo, através do Instituto de Bolsas de Estudos de Moçambique (IBE) e das próprias universidades (NOB, 2012; REIT, 2012), que combinados fazem com que em média cerca de 6% dos estudantes da Universidade Pedagógica sejam bolseiros (REIT, 2012).

Porém as bolsas da própria universidade não são extensivas aos estudantes do regime pós-laboral. Sabe-se porém que há alguns estudantes do regime pós-laboral com bolsas de estudo, mas não são da universidade (NOB, 2012). Para o informante MAT (2012) os poucos bolseiros existentes no regime pós-laboral tem sua formação financiada pelas respetivas entidades empregadoras.

Foi na sequência desta questão que o inquérito previu questões diagnósticas procurando saber se os estudantes conheciam seus pares que fossem bolseiros, seja no regime regular como no pós-laboral. Os resultados são sintetizados na tabela 12.

Tabela 12: Conhecimento de casos de bolseiros entre estudantes (em %)

Escala de avaliação	Regime Regular	Regime Pós-Laboral
Muitos	20	2
Poucos	38	22
Nenhum	42	76
Sem resposta	14	14
Totais	100	100

Confirma-se ao olhar para os dados que no regime pós-laboral há poucos casos de alunos bolseiros relativamente ao regular.

Sobre os critérios de acesso as bolsas, ainda que a maioria dos estudantes tenha se referido ao desconhecimento, o mérito académico e as dificuldades socioeconómicas configuram-se como sendo os principais critérios, uma informação também confirmadas pelo informante REIT (2012).

Ainda que não tenhamos procurado saber ao certo sobre os valores dos apoios, ficamos a saber de que as bolsas e apoios que os estudantes recebem para muitos, 53% cobre apenas metade das despesas, sendo apenas 16% dos respondentes que nos assegurou ter bolsa que cobre na totalidade os custos. Esta situação traduz a dificuldade existente em os poucos apoios que existem se ajustem às condições reais em que os estudantes estudam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção do Estado Moçambicano iniciada em Junho de 1975 tem seguido ao longo dos últimos 37 anos um percurso marcado de episódios que permitem-nos com facilidade caraterizar cada uma das etapas históricas devido à nitidez dos acontecimentos, a começar pela independência e instauração da revolução socialista, a guerra civil, o restabelecimento da paz, a democracia para não falar da descoberta de riquezas naturais. Dentro deste projeto de Estado Soberano foi esboçado um plano social ambicioso, de construir uma nação mais inclusiva, de crítica e rutura com o passado colonial, cabendo a Educação a formação do Homem Novo, para interpretar melhor os sinais da contemporaneidade. E do acompanhamento que temos estado a fazer nos últimos doze anos, pela nossa ligação profissional com o setor da educação apercebemo-nos de significativas transformações de natureza social, política e económica que nos motivaram a levar a questionamento intelectual, em forma de problema de pesquisa das práticas atualmente em vigor na Universidade Pública para a formação do Homem Novo, *ou seja: até que ponto o alargamento de oportunidades de acesso ao ensino superior público, por via da introdução de formação pós-laboral, sob designação de curso pós-laboral, com pagamento diferenciado de propinas, mantêm a justiça e equidade social no acesso à educação pública em Moçambique.*

Para compreendermos o problema e alcançar os objetivos com ele associados apoiamonos no estudo da literatura sobre o tema e na realização de um estudo empírico que nos forneceram a conclusões que seguidamente apresentamos.

Existe em Moçambique uma ampla rede do ensino superior. Em termos legais o ensino superior é regulado pelo MINED, através da DICES, salvaguardando a autonomia das instituições nos respetivos domínios legislados. E tratando-se de instituições públicas a DICES tem atribuições mais acrescidas.

Entretanto, para o funcionamento do regime pós-laboral ainda que funcione numa instituição pública, dinamizado por funcionários públicos, rege-se mais por princípios de gestão privada através da auto regulação institucional num sistema educativo em desregulação.

Sobre o acesso, ainda que em termos relativos com os países da região os indicadores sejam os mais baixos o subsistema do ensino superior moçambicanos cresceu positiva e

de forma surpreendente na última década, alcançando locais e estratos sociais que se nunca fosse descentralizado dificilmente o frequentariam. Adicionalmente, notou-se ser vez mais significativa presença feminina, o que dá sentido ao objetivo governamental de melhorar a equidade de género. Todavia a pressão ainda é enorme e muitos estudantes, sejam eles do sexo feminino ou masculino, continuam sem conseguir um lugar na universidade por insuficiência de vagas;

Por outro lado, e em função da maior abertura no acesso, constatamos que há sobrelotação nas turmas, um facto que qualifica o sistema como massificado, podendo estar já em crise de qualidade nos resultados de aprendizagem, o que certamente pode anular todo o sucesso de expansão do acesso ao sistema.

Constatamos ainda que o regime pós-laboral funciona quase que plenamente por recursos financeiros resultantes da propina paga pelos estudantes, usando recursos próprios ou de entidades empregadoras, uma situação que alude à ausência da mão financeira do Estado e de poder regulador neste subsistema. Ainda sobre as propinas, os resultados da pesquisa apontam-nas como sendo um fator limitante no acesso e permanência ao ensino superior, havendo casos, sobretudo no período pós-laboral, de desistências motivadas pela incapacidade de pagamento.

Em relação á condição socioeconómica dos estudantes concluimos que, ainda que se possam considerar de classe média, trata-se de uma classe média baixa. As principais evidências da conclusão, antes referida, derivaram sobretudo de aspetos como:

- a) Elevada proporção de estudantes que reprovam nos exames de admissão ao ensino superior, facto que pode não dever-se apenas a uma má preparação no secundário, à falta de vagas, mas a sua própria condição social;
- b) Não seguimento de estudos superiores logo após o secundário, evidenciando certamente dificuldades no custeio das respetivas despesas, optando por ir trabalhar;
- c) A maioria dos estudantes vive na periferia da cidade, em bairros cujas habitações são habitualmente de pessoas de rendas baixos a médios;
- d) Baixa escolarização dos progenitores, situação face ao emprego fraco e com baixos rendimentos, num contexto em que o desenvolvimento das tecnologias, a complexidade das organizações leva a que o emprego esteja bastante condicionado à formação de elevado nível e qualidade.

No que se refere a bolsas de estudo e outros incentivos, constatamos igualmente que o sistema dispõe de bolsas e outros apoios. São apoios em escala bastante menor, ampliando igualmente as limitações pelo facto de não serem extensivos aos alunos que frequentam o regime pós-laboral.

Este conjunto de constatações e conclusões, quando colocadas diante do problema que inicialmente nos propusemos trabalhar, *verificar o grau de manutenção da equidade social na estratégia de auto financiamento da universidade pública moçambicana através da fixação de propinas diferenciadas na formação pós-laboral, sua maior promoção relativamente a formação regular*, demandam atenção especial nos domínios:

- a) Acesso ao subsistema, através de reflexões e ações sobre a política de propinas no regime pós-laboral, tomando por bases não somente os custos operacionais em si, mas a condição socioeconómica dos públicos que frequentam a universidade pública;
- b) Processos e organização, para tornar significativas as práticas, a sua organização em função das condições e meios físicos, materiais e humanos se impõem necessários.

Para finalizar, e à semelhança de todos os trabalhos desta natureza, este ficou igualmente limitado a um conjunto de circunstâncias, um facto que abre sempre perspectivas para a futuras investigações.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Livros e artigos

- Almeida, J. F. d., & Pinto, J. M. (1990). *A Investigação nas Ciências Sociais* (4ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Ambrósio, T. (2004). Do Direito à Educação à Equidade na Educação. In UIED (Ed.), *ANAIIS: Educação e Desenvolvimento*. Lisboa: UIED.
- Arroteia, J. C. (1991). *Análise Social da Educação: indicadores e conceitos*. Leiria: Roble Edições.
- Arroteia, J. C. (2008). *Educação e desenvolvimento: fundamentos e conceitos*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Beverwijk, J., Goedegebuure, L., & Huisman, J. (2008). Policy change in nascent subsystems: Mozambican higher education policy 1993-2003. *Policy Sciences* 41, 357-377.
- Beverwijk, J. M. R. (2005). *The genesis of a system: Coalition formation in Mozambican higher education, 1993-2003*. Postbus: CHEPS/UT.
- Bogdan, R., & Sari, B. (2010). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos* Porto: Porto Editora.
- Brouwer, R., Brito, L., & Menete, Z. (2009). Educação, Formação Profissional e Poder. In L. Brito, C. C. Branco, S. Chichava & A. Francisco (Eds.), *Desafios para Moçambique 2010*. Maputo: IESE.
- Cabrito, B. (2001). *Financiamento do Ensino Superior: Condição Social e Despesas de Educação dos Estudantes Universitários em Portugal*. Lisboa: Educa.
- Carrancho, A. (2005). *Metodologia da Pesquisa Aplicada à Educação*. Rio de Janeiro: Waldyr Lima.
- Cardoso, S. C. M. (2009). *Representações Estudantis da Avaliação das Instituições de Ensino Superior Público*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cerdeira, M. L. M. (2008). *O Financiamento do Ensino Superior Português: a partilha de custos*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Cervo, A., & Bervian, P. A. (1983). *Metodologia Científica*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Cherkaoui, M. (1986). *Sociologia da Educação*. Lisboa: Europa-América.
- Chichava, S. (2007). Uma Província "rebelde": O significado do voto Zambeziano a favor da Renamo. In L. Brito, C. C. Branco, S. Chichava & A. Francisco (Eds.), *Cidadania e Governação em Moçambique*. Maputo: IESE.
- Chilundo, A., Lobo, M., Maita, A., & Navohola, E. (2008). (DRAFT Version) *The Articulation between Upper-secondary and Higher: Education in a war-torn society: The Mozambican case study*. Paper presented at the Beyond Primary Education: Challenges and Approaches to Expanding Learning Opportunities in Africa, Maputo.
- Dias, H. N. (2008). *As Desigualdades Sociolinguísticas e o Fracasso Escolar*. Maputo: Texto Editores.

- Dias, H. N. (2009). *Ensino Superior em Moçambique*. Paper presented at the I Seminário Internacional sobre a temática da Educação Superior na Comunidade de Países de Língua Oficial Portuguesa – CPLP, Porto Alegre.
- Domingos, A. B. (2010). *Administração do sistema educativo e a organização das escolas em Moçambique no período pós-independência 1975-1999 : descentralização ou recentralização?* Braga: Universidade do Minho.
- Donaciano, B. (2011). *Vivências Académicas, Métodos de Estudo e Rendimento Escolar em Estudantes da Universidade Pedagógica*. Braga: Universidade do Minho.
- Duarte, T. (2009). *A possibilidade de investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica)*. CIES e-Working Papers, 24.
- Eurydice. (2008). *A Governança do Ensino Superior na Europa*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ferraro, A. R. (2000). Neoliberalismo e políticas públicas: A propósito do propalado retorno às fontes. In M. O. V. Ferreira & A. A. Gugliano (Eds.), *Fragmentos da Globalização na Educação: Uma perspectiva comparada* (pp. 23 - 62). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Field, S., Kuczera, M., & Pont, B. (2007). *No More Failures: Ten Steps To Equity in Education*. Paris: OECD.
- Formosinho, J. (1991). A igualdade em educação. In E. L. Pires, A. S. Fernandes & J. Formosinho (Eds.), *A Construção Social da Educação Escolar* (3ª ed.). Porto: ASA.
- Gaspar, T. (2003). *Políticas Curriculares e Democratização do Ensino*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gómez, J. A. C., Freitas, O. P. d., & Callejas, G. V. (2007). *Educação e Desenvolvimento Comunitário Local : Perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade* Porto: Profedições.
- Gómez, M. B. (1999). *Educação Moçambicana - História de um Processo:1962_1984*: Livraria Universitária.
- Januario, J. (2007). *Análise do Potencial de Retorno dos Quadros Qualificados Angolanos em Portugal– Os ex-Bolseiros Pós-Independência*. ISEG - Universidade Técnica de Lisboa.
- Lopes, M. C. (2010). *Economia da Educação: Revisão crítica a proposito da situação de Portugal*. Coimbra: Angelus Novus.
- Loureiro, J. E. (1985). Educação e Desenvolvimento Humano. In J. E. Loureiro (Ed.), *O futuro da educação nas novas condições sociais, económicas e tecnológicas* (pp. 11-27). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Mario, M., Fry, P., Levey, L., & Chilundo, A. (2003). *Higher Education in Mozambique: A Case Study*. Oxford: James Curray.
- Martins, A. M. (1996). *Escola e Mercado de Trabalho em Portugal: Imperativos de mudança e limites de realização*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Martins, A. M. (1991). *Ensino Técnico e Profissional em Portugal: Uma opção alternativa ou uma alternativa à vida de ensino*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Martins, A. M. (1999). *Formação e Emprego numa Sociedade em Mutação* (1ª ed.). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martins, A. M., & Parchão, Y. (2011a). Democratização do (e pelo) ensino e papel da universidade na mudança social. *Visão Global*, 14, n. 1, 7-28.
- Martins, A. M., & Parchão, Y. (2011b). Educação, trabalho e processos de desenvolvimento. . *Revista Educação Skepsis*, Vol.I. n.2, 146 -172
- Matos, N., & Mosca, J. (2009). Desafios do ensino superior. In L. Brito, C. C. Branco, S. Chichava & A. Francisco (Eds.), *Desafios para Moçambique 2010*. Maputo: IESE.
- MESCT. (2000). *Plano Estratégico do Ensino Superior em Moçambique para o período 2000-2010: Análise da situação actual do ensino superior em Moçambique*. Maputo: MESCT.
- Miguéns, M. (2006). *Nota Prévia*. Paper presented at the Equidade na Educação: Prevenção de Riscos Educativos, Lisboa.
- MINED. (2011b). (*PROPOSTA*) *Plano Estratégico do Ensino Superior em Moçambique para o período 2011-2020*. Maputo: MINED.
- Monteiro, A. R. (1998). *O Direito à Educação*. Lisboa: Livros Horizonte
- Ng'ethe, N., Subotzky, G., & Afeti, G. (2008). *Differentiation and articulation in tertiary education systems: A study of twelve African countries*. Washington DC: World Bank.
- Noa, F. (2011). Ensino superior em Moçambique - Políticas, formação de quadros e construção da cidadania *COOPEDU - Congresso Portugal e os PALOP Cooperação na Área da Educação*. (pp. 225 - 238.). Lisboa: CEA.
- OECD. (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris: OECD.
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Pascueiro, L. (2009). Breve Contextualização ao Tema da Democratização do Acesso ao Ensino Superior: A presença de novos públicos em contexto universitário. *Educação, Sociedade & Culturas*, 28, 31-52.
- Patané, R., & Martins, A. (2011). Objecto de estudo e seu percurso metodológico: do processo de definição do objeto ao tratamento de dados sobre representações sociais. In I. P. Pinto (Ed.), *Escrituras, Imagens e Sentidos. Saberes sobre o objeto de pesquisa na educação* (pp. 137-160). Belém - Pará: Editora Cromos.
- Patrinos, H. A. (2007). *Demand-side financing education*. Paris/Brussels: IIEP/IAE.
- Pedersen, L. F. (2008). *On the Road to the Knowledge Economy : An analysis of the case of Mozambique in the Introduction of Knowledge and Skills as a Foundation to Economic Growth*. Copenhagen: Aalborg University
- Pires, E. L. (1988). A Massificação Escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 1, 27-43.

- Pires, E. L., Fernandes, A. S., & Formosinho, J. (1991). *A Construção Social da Educação Escolar* (3ª ed.). Porto: ASA.
- Planchard, E. (1974). Alguns Postulados e Aspectos da Democratização do Ensino. *Revista Portuguesa de Pedagogia*.
- Poupart, J., Deslauriers, J. P., Groulx, L. H., Laperrière, A., Mayer, R., & Pires, Á. (2008). *A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológico e metodológicos* (A. C. Nasser, Trans.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Rebelo, S. (2001). Educação, Capital Humano e Desenvolvimento Económico. In A. Barreto, A. N. Leite, D. Dollar, E. G. Boadi, F. Mayor, F. Fukuyama, J. C. Espada, J. Sampaio, L. Soete, M. P. Barbosa, M. M. Morreira, M. Johnston, R. E. Baldwin, R. I. Mckimon, S. Rebelo, S. R. Ackerman, V. S. Machado & W. T. Anderson (Eds.), *Globalização, Desenvolvimento e Equidade* (pp. 77-87). Lisboa: Dom Quixote.
- Reis, I. M. d. (2009). *Governancia da Educação em Portugal: O local e os modos de regulação da oferta educativa*. Covilha: Universidade da Beira Interior.
- Rosa, J. C. R. (2001). Abordagem Onto-antropológica do Desenvolvimento Humano. *ANAIIS - Educação e Desenvolvimento*, 12.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2003). *Metodología de Pesquisa* (3 ed.). Mexico: Mcgraw-Hill.
- Santos, B. S. (1989). Da Ideia de Universidade à Universidade de Ideias. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 27/28, 11-62.
- Santos, B. S. (2005). A Universidade do Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória de Universidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, 23, 137-202.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação* (2ª ed.): Livros Horizonte.
- Sousa, A. A. (1968). Algumas reflexões sobre a democratização do Ensino Superior *Análise Social*, 6, 248-253.
- Taimo, J. U. (2010). *Ensino Superior em Moçambique: História, Política e Gestão*. São Paulo: Universidade Metodista de Piracicaba.
- Uaciquete, A. S. (2010). *Modelos de administração da educação em Moçambique (1983-2009)* Aveiro: Universidade de Aveiro
- Declaration on the Right to Development, 41/128 of 4 December 1986 C.F.R. (1986).
- UP. (2010). *Plano Estratégico da Universidade Pedagógica – 2011-2017* Maputo: Imprensa Universitária da UP.
- Vogels, M. (2002). *The Development of Higher Education in Mozambique*. Paper presented at the Education in Developing Countries, Porto.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos* (D. Grassi, Trans. 2ª ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

Legislação

Lei 4/83 de 23 de Março, Lei do Sistema Nacional da Educação (SNE)

Lei 6/92 de 6 de Maio, Lei do SNE, reajusta a Lei 4/83 de 23 de Março

Lei 1/93 de 24 de Junho, Lei do Ensino Superior (ES)

Lei nº 5/2003, de 21 de Janeiro, Lei do ES, revoga a lei 1/93

Lei 27/2009, de 29 de Setembro, lei do ES, revoga a lei 5/2003

Resolução nº8/95 de 22 de Agosto, aprova a Política Nacional da Educação (PNE)

RM. (2008). *Constituição da República* (2004 ed.). Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique.

Recursos da internet

MINED. (2011a). Intervenção de Sua Excelencia, Ministra da Educação por ocasião da Tomada de Posse dos Membros não Executivos do CNAQ do Ensino Superior Retrieved 25 Novembro, 2001, from

<http://www.mec.gov.mz/noticia.php?id=515>

Nipassa, O. (2009). Ajuda Externa e Desenvolvimento em Moçambique: Uma Perspectiva Crítica. *II Conferência IESE - Dinâmicas da Pobreza e Padrões de Acumulação Económica em Moçambique*, 22. Retrieved from <http://www.iese.ac.mz/> website:

SAINET. (2007). Desenvolvimento Sócio-Económico Retrieved 02/02/2012, 2012, from <http://www.eisa.org.za/aprm/toolkitp/marp-governacao4.htm>

UP. (2012). Breve Historia da UP- Beira Retrieved 20/06/2012, 2012, from <http://www.up.ac.mz/delegacoes/beira/breve-historial-da-up-2013-beira>

ANEXOS

Anexo I. - GUIÃO DE QUESTÕES PARA O Ministério da Educação - DICES



UNIVERSIDADE DE AVEIRO
Departamento de Educação

GUIÃO DE QUESTÕES PARA O **Ministério da Educação - DICES;**

A. Condição socioeconómica do estudante

1. Como caracteriza do ponto de vista sociocultural o aluno do período regular e do pós-laboral?
2. O que se pode dizer de forma particular dos que frequentam os cursos pós laborais cuja propina anual chega a ser 20 vezes mais comparando com a do regime regular.

B. Frequência na formação pós-laboral e regular

3. Tendo em conta o número de estudantes que frequentam a Universidade Pedagógica (período regular/diurno e pós-laboral), podemos considera-la como uma instituição sobrelotada, na sua capacidade normal ou com poucos alunos?
4. As estatísticas indicam que a Universidade Pedagógica comparada com outras instituições de ensino superior, tem o maior efetivo de estudantes. Será esta situação um sinal positivo em resposta à procura da educação de nível superior, e para o desenvolvimento social do país?
5. Até que ponto podemos igualmente relacionar este fato (maior efetivo estudantil), com a busca de equilíbrio orçamental através de propinas, com maior particularidade dos estudantes no pós-laboral.
6. Com o número de alunos que se adivinha elevado por turma, que relações pode-se estabelecer entre o decurso das aulas (teóricas, teórico-práticas, práticas e laboratoriais) e a efetividade da aprendizagem/sucesso neste processo?

C. Sobre propinas e taxas relacionadas com a frequência do ensino superior

7. A UP é uma instituição do ensino superior com maior número de estudantes. Que razões explicam esta afluência? Apenas a oferta de lugares pela instituição, a acessibilidade das propinas, ou a qualidade de formação?
8. Que autonomia as instituições públicas de ensino superior tem do governo para a definição das diferenciadas propinas que cobram?
9. Que razões explicam a grande diferença do valor das propinas em vigor no regime regular e pós-laboral?
10. Será tão indispensável a propina paga pelos estudantes no equilíbrio do Orçamento Geral do Estado?

11. Como são definidos os valores das propinas e outros custos suportados pelos estudantes. Em função da condição social dos alunos ou custos da formação em si.
12. Olhando para as propinas dos cursos pós-laborais, e em função do que se sabe ou idealiza como condição socioeconómica dos moçambicanos qual seria a sua melhor avaliação? São baixas; acessíveis ou elevadas?
13. Até que ponto o valor das propinas dos cursos oferecidos no período pós-laboral mantém a ideia da igualdade de oportunidades no acesso, permanência e sucesso no ensino superior público em Moçambique?
14. Até que ponto a diferença do valor das propinas entre os estudantes do período regular e pós-laboral, não induz aos cidadãos a pensarem que funciona dentro da escola pública uma privada, com caráter marcadamente elitista?
15. Existe alguma sensibilidade institucional para o facto de a política de cobrança de propinas, com maior enfoque para as do pós-laboral sufocar e até limitar a presença dos estudantes no ensino superior?
16. Em anos anteriores, nalguns editais da universidade verificou-se que havia mais ofertas de lugares para os cursos pós laborais que regulares. Não estará a universidade pública a distanciar-se do seu papel social por causa de algum incremento da receita?
17. Entre a incapacidade de pagar propinas, o insucesso escolar e insatisfação com a formação que a universidade oferece, que razões se associam com as desistências e anulações de matrículas.
18. A legislação e outros documentos operativos como o Plano Estratégico do Ensino Superior para (2011-2020) destacam a necessidade de se trabalhar no sentido de tornar o ensino superior em Moçambique mais equitativo. Que ações nesse sentido a universidade realiza.

D. Bolsas de estudo e incentivos para estudantes

19. Existem programas de bolsas de estudos do governo, e ou das próprias universidades divulgados?
20. Qual é o universo dos beneficiários das bolsas do governo nas universidades públicas e particularmente a Universidade Pedagógica?
21. As bolsas são extensivas aos estudantes dos cursos pós-laborais?
22. Para além de bolsas de estudos existem outros incentivos como alojamento, alimentação, Isenção/redução de propinas à disposição dos estudantes?
23. Qual é o critério que se usa na de atribuição das bolsas de estudo? (Mérito académico, Dificuldades socioeconómicas etc);

Muito Obrigado!

Anexo II. - GUIÃO DE QUESTÕES PARA: Reitoria da Universidade Pedagógica e Informantes privilegiados



UNIVERSIDADE DE AVEIRO
Departamento de Educação

GUIÃO DE QUESTÕES PARA: **Reitoria da Universidade Pedagógica;** **Informantes privilegiados e**

A. Condição socioeconómica do estudante

1. Como caracteriza do ponto de vista sociocultural o aluno do período regular e do pós-laboral?
2. O que se pode dizer de forma particular dos que frequentam os cursos pós laborais cuja propina anual chega a ser 20 vezes mais comparando com a do regime regular.

B. Frequência na formação pós-laboral e regular

3. Tendo em conta o número de estudantes que frequentam a Universidade Pedagógica (período regular/diurno e pós-laboral), podemos considera-la como uma instituição sobrelotada, na sua capacidade normal ou com poucos alunos?
4. As estatísticas indicam que a Universidade Pedagógica comparada com outras instituições de ensino superior, tem o maior efetivo de estudantes. Será esta situação um sinal positivo em resposta à procura da educação de nível superior, e para o desenvolvimento social do país?
5. Até que ponto podemos igualmente relacionar este fato (maior efetivo estudantil), com a busca de equilíbrio orçamental através de propinas, com maior particularidade dos estudantes no pós-laboral.
6. Com o número de alunos que se adivinha elevado por turma, que relações pode-se estabelecer entre o decurso das aulas (teóricas, teórico-práticas, práticas e laboratoriais) e a efetividade da aprendizagem/sucesso neste processo?

C. Sobre propinas e taxas relacionadas com a frequência do ensino superior

7. A UP é uma instituição do ensino superior com maior número de estudantes. Que razões explicam esta afluência? Apenas a oferta de lugares pela instituição, a acessibilidade das propinas, ou a qualidade de formação?
8. Que autonomia as instituições públicas de ensino superior tem do governo para a definição das diferenciadas propinas que cobram?
9. Que razões explicam a grande diferença do valor das propinas em vigor no regime regular e pós-laboral?
10. Será tão indispensável a propina paga pelos estudantes no equilíbrio do Orçamento Geral do Estado?

11. Como são definidos os valores das propinas e outros custos suportados pelos estudantes. Em função da condição social dos alunos ou custos da formação em si.
12. Olhando para as propinas dos cursos pós-laborais, e em função do que se sabe ou idealiza como condição socioeconómica dos moçambicanos qual seria a sua melhor avaliação? São baixas; acessíveis ou elevadas?
13. Até que ponto o valor das propinas dos cursos oferecidos no período pós-laboral mantém a ideia da igualdade de oportunidades no acesso, permanência e sucesso no ensino superior público em Moçambique?
14. Até que ponto a diferença do valor das propinas entre os estudantes do período regular e pós-laboral, não induz aos cidadãos a pensarem que funciona dentro da escola pública uma privada, com caráter marcadamente elitista?
15. Existe alguma sensibilidade institucional para o facto de a política de cobrança de propinas, com maior enfoque para as do pós-laboral sufocar e até limitar a presença dos estudantes no ensino superior?
16. Em anos anteriores, nalguns editais da universidade verificou-se que havia mais ofertas de lugares para os cursos pós laborais que regulares. Não estará a universidade pública a distanciar-se do seu papel social por causa de algum incremento da receita?
17. Entre a incapacidade de pagar propinas, o insucesso escolar e insatisfação com a formação que a universidade oferece, que razões se associam com as desistências e anulações de matrículas.
18. A legislação e outros documentos operativos como o Plano Estratégico do Ensino Superior para (2011-2020) destacam a necessidade de se trabalhar no sentido de tornar o ensino superior em Moçambique mais equitativo. Que ações nesse sentido a universidade realiza.

D. Bolsas de estudo e incentivos para estudantes

19. Existem programas de bolsas de estudos do governo, e ou das próprias universidades divulgados?
20. Qual é o universo dos beneficiários das bolsas do governo nas universidades públicas e particularmente a Universidade Pedagógica?
21. As bolsas são extensivas aos estudantes dos cursos pós-laborais?
22. Para além de bolsas de estudos existem outros incentivos como alojamento, alimentação, Isenção/redução de propinas à disposição dos estudantes?
23. Qual é o critério que se usa na de atribuição das bolsas de estudo? (Mérito académico, Dificuldades socioeconómicas etc);

Muito Obrigado!

Anexo III. – Inquérito por questionário aos estudantes da UP- Sede



UNIVERSIDADE DE AVEIRO Departamento de Educação

Introdução

Solicita-se a sua participação na investigação em curso subordinada ao tema *Universidade Pública em Moçambique e Equidade Social*, que se realiza no âmbito de uma dissertação de Mestrado no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro em Portugal. Com o mesmo estudo pretende-se verificar o grau de manutenção da equidade social na estratégia de auto financiamento da universidade pública moçambicana através da fixação de propinas diferenciadas na formação pós-laboral, relativamente a formação regular.

A sua participação pode ser muito importante, sendo estudante é um ator chave neste processo e, com as suas respostas vai de certeza ajudar-nos a compreender melhor o fenómeno em análise.

O estudo é de natureza científica e observa anonimato e confidencialidade nas respostas fornecidas.

Agradece-se a sua colaboração!

A. Dados pessoais do estudante

1. Idade: _____
2. Sexo: **1.** Masculino (); **2.** Feminino ()
3. Estado civil: **1.** Solteiro (); **2.** Casado (); **3.** União de fato (); **4.** Divorciado ()
4. Turno que frequenta: **1.** Regular/Diurno (); **2.** Pós-laboral ()
5. Ano que frequenta no ano letivo corrente ()
6. Precisou mudar de residência para estar próximo da universidade? **1.** Sim (); **2.** Não ()
7. A titularidade da residência atual é: **1.** Própria (); **2.** Pais (); **3.** Arrendada (); **4.** Familiares ()
8. Em que zona localiza-se a sua residência atual: **1.** Urbana de cimento (); **2.** Periférica urbanizada();
3. Periférica em expansão ()
9. A sua residência atual é feita na base do seguinte material:

Tipo de material	Paredes	Coberturas
1. Bloco de cimento ou tijolo		
2. Madeira e Zinco		
3. Bloco de adobe		
4. Caniço/paus/bambus/palmeira		
5. Paus maticados		
1. Laje de betão		
2. Telha		
3. Chapa de lusalite		
4. Chapa de zinco		
5. Capim/colmo/palmeira		

10. Além de frequentar a Universidade dedica-se a alguma atividade remunerada? **1.** Sim () **2.** Não ()
11. Os seus rendimentos mensais situam-se entre (escolha a melhor opção):

1. Sem rendimentos ();
2. Abaixo de 2.500,00 Meticaís ();
3. De 2.500,00 a 6.000,00 Meticaís ();
4. De 6.000,00 a 12.000,00 Meticaís ();
5. De 12.000,00 a 18.000,00 Meticaís ();
6. Acima de 18.000,00 Meticaís ();
12. O seu ingresso no ensino superior foi imediatamente a seguir a conclusão da 12ª classe/nível equivalente? 1. Sim () 2. Não ()
13. Se o seu ingresso no ensino superior não foi logo após a conclusão da 12ª classe/nível equivalente. Qual das razões abaixo mencionadas representam o seu caso (assinale X à resposta). 1. Necessidade de ir trabalhar (); 2. Reprovação em exames de admissão (); 3. Outra (). Especifique _____

B. Dados sobre o agregado familiar de origem do estudante

14. Número de irmãos: (); Quantos frequentam/frequentaram um curso no ensino superior ()
15. Número de irmãs: (); Quantas frequentam/frequentaram um curso no ensino superior ()
16. Qual é o nível de escolaridade que melhor caracteriza seus pais.

Nível de Escolaridade	Pai	Mãe
1. Não sabe ler nem escrever		
2. Alfabetização		
3. Ensino Primário do 1º Grau		
4. Ensino Primário do 2º Grau		
5. Ensino Secundário Geral do 1º Ciclo		
6. Ensino Secundário Geral 2º Ciclo		
7. Ensino Técnico Elementar		
8. Ensino Técnico Básico		
9. Ensino Técnico Médio		
10. Curso de formação de Prof. Primários		
11. Superior		

17. Em que zona localiza-se a sua residência de origem: 1. Urbana de cimento (); 2. Periférica urbanizada (); 3. Periférica em expansão ()
18. A titularidade da residência de origem é: 1. Própria (); 2. Pais (); 3. Arrendada ();
19. A residência de origem é feita na base do seguinte material:

Tipo de material	Paredes	Coberturas
1. Bloco de cimento ou tijolo		
2. Madeira e Zinco		
3. Bloco de adobe		
4. Caniço/paus/bambus/palmeira		
5. Paus maticados		
1. Laje de betão		
2. Telha		
3. Chapa de lusalite		
4. Chapa de zinco		
5. Capim/Colmo/palmeira		

20. Qual é o melhor enquadramento profissional dos seus pais:

Ocupação Profissional	Pai	Mãe
1. Membros das Forças Armadas		
2. Membros do Poder Executivo e dos Corpos Legislativos; Quadros Superiores da Administração Pública; Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa		
3. Especialistas de Profissões Intelectuais e Científicas		
4. Técnicos e Profissionais de nível intermédio		
5. Pessoal Administrativo e Similares		
6. Pessoal de Serviços e Vendedores		
7. Agricultores e Trabalhadores Qualificados de Agricultura e Pescas		
8. Operários, Artífices e Trabalhadores Similares		
9. Operadores de Instalações e Máquinas; Trabalhadores da Montagem, Trabalhadores não Qualificados		

21. Como classifica os rendimentos dos seus pais. 1. Sem rendimentos (); 2. Baixos ();

3. Médios (); 4. Altos ()

C. Frequência na formação pós-laboral e regular

22. Em função da capacidade da universidade e atual nível de ocupação de vagas no período regular (diurno), podemos falar de: 1. Uma instituição sobrelotada (); 2. Uma instituição na sua capacidade normal (); 3. Uma instituição com poucos alunos ()

23. Em função da capacidade da universidade e atual nível de ocupação de vagas no período pós-laboral(noturno), podemos falar de: 1. Uma instituição sobrelotada (); 2. Uma instituição na sua capacidade normal (); 3. Uma instituição com poucos alunos ()

24. Qual é o número aproximado de alunos que participam nas:

1. Aulas teóricas () alunos;
2. Aulas teóricas –práticas; () alunos;
3. Aulas práticas/laboratoriais; () alunos;

25. Com este número de alunos por turma como decorre a aprendizagem? Escolha a resposta numa escala de 1 a 5 ou SR, sendo que: 1=Muito mal; 2=Mal; 3=Nem mal nem bem; 4=Bem; 5=Muito bem e SR= Não sabe.

	1	2	3	4	5	SR
1. Aulas teóricas						
2. Aulas teórico-práticas						
3. Aulas práticas/laboratoriais						

- 26.** Numa escala de 1 a 5 atribua valores as frases do quadro abaixo. Sendo que: **1**=Discordo plenamente; **2**=Discordo parcialmente; **3**=Não concordo nem discordo; **4**=Concordo parcialmente, **5**=Concordo plenamente e **SR**= Não sabe.

	1	2	3	4	5	SR
1. A oferta de lugares pela universidade no ensino regular é suficiente						
2. A oferta de lugares pela universidade no ensino pós-laboral é suficiente						
3. A procura da universidade no ensino regular é maior que a oferta						
4. A procura da universidade no ensino pós-laboral é maior que a oferta						
5. A oferta de ensino superior contribui para o desenvolvimento do país						
6. Com o aumento da oferta pós-laboral pretende-se só aumentar as receitas						

D. Sobre propinas e taxas relacionadas com a frequência do ensino superior

- 27.** Para frequentar o ensino superior paga diretamente à Universidade? **1.** Sim (); **2.** Não ()
- 28.** Se respondeu sim foi para:
1. Matrícula (); Valor anual pago _____
 2. Propinas (); Valor anual pago _____
 3. Exames (); Valor anual pago _____
 4. Alojamento (); Valor anual pago _____
 5. Outros pagamentos; Valor anual pago _____
- 29.** Quanto gasta em termos globais ou aproximado (somando à despesas anteriores, os transportes, alimentação, livros, etc), você ou a sua família, anualmente para frequentar a universidade _____
- 30.** A sua opção de frequentar esta universidade está diretamente relacionada com o custo das propinas? **1.** Sim (); **2.** Não ()
- 31.** Como avalia os valores globais pagos para a frequência do ensino superior no **período regular (diurno)**: **1.** Muito baixos (); **2.** Baixos (); **3.** Médios (); **4.** Altos (); **5.** Muito altos ()
- 32.** Como avalia o os valores globais pagos para a frequência do ensino superior no **período pós-laboral**:
- 1.** Muito baixos (); **2.** Baixos (); **3.** Médios (); **4.** Altos (); **5.** Muito altos ()

33. Sobre a existência de propinas diferenciadas nos cursos pós-laboral em relação aos cursos regulares e numa escala de 1 a 5 atribua valores aos itens abaixo. Note que **1**=Discordo plenamente; **2**=Discordo parcialmente; **3**=Não concordo nem discordo; **4**=Concordo parcialmente, **5**=Concordo plenamente e **SR**= Não sabe.

	1	2	3	4	5	SR
1. A diferenciação justifica-se pelo facto de as aulas decorrerem em período noturno						
2. A diferenciação justifica-se pelo fato de o aluno noturno trabalhar						
3. A diferenciação justifica-se pelo fato de o Estado só ter responsabilidades com os mais novos						
4. A diferenciação limita o acesso dos alunos ao ensino superior, por não poderem pagar propinas tão altas						

34. Numa escala de 1 a 5 atribua valores aos itens abaixo referidos. Note que **1**=Discordo plenamente; **2**=Discordo parcialmente; **3**=Não concordo nem discordo; **4**=Concordo parcialmente, **5**=Concordo plenamente e **SR**= Não sabe.

	1	2	3	4	5	SR
1. A existência de propinas no ensino superior limita o acesso e permanência de muitos alunos						
2. A prestação de exames de admissão limita bastante o acesso ao ensino superior						
3. Existem estudantes que abandonam a universidade por não poder pagar as propinas						
4. A inexistência propinas ou serem mais baixas impediria a desistência dos alunos pela universidade						
5. O insucesso escolar interfere bastante na desistência dos alunos na universidade						
6. A insatisfação com a formação recebida interfere na desistência dos alunos na universidade						

E. Bolsas de estudo e incentivos para estudantes

35. Existem programas de bolsas de estudos divulgados aqui na Universidade? (assinale com um X a tua resposta) **1.** Sim (); **2.** Não (); **3.** Nunca ouvi falar ()

36. Tem algum tipo de ajuda para frequentar a universidade? **1.** Sim (); **2.** Não ()

37. Se respondeu SIM, essa ajuda é sob forma de:

1. Bolsa de estudos ()
2. Isenção de propinas e outros custos ()
3. Alimentação ()
4. Alojamento ()
5. Outra () Qual? _____

38. A ajuda que recebe cobre os custos associados: **1.** Na totalidade (); **2.** Cerca de 50%; **3.** Outra () Qual? _____

- 39.** Conhece estudantes do período regular/diurno que são beneficiários de uma bolsa de estudos ou isenção de propinas concedidos pela universidade? **1.** Muitos (); **2.** Poucos (); **3.** Nenhum ()
- 40.** Conhece estudantes do período pós-laboral que são beneficiários de uma bolsa de estudos ou isenção de propinas concedidos pela universidade? **1.** Muitos (); **2.** Poucos (); **3.** Nenhum ()
- 41.** Qual é o critério usando na atribuição de bolsas de estudo? **1.** Mérito acadêmico ();
2. Dificuldades socioeconômicas (); **3.** Desconhecidos ()

Muito Obrigado!

Anexo IV – Tabelas de Análise do Regime Pós-Laboral citadas

10. Além de frequentar a Universidade dedica-se a alguma atividade remunerada?

Respostas	f	%.f	% valida	% acumulada
SIM	29	58%	76%	76%
NÃO	9	18%	24%	100%
<i>Sub-totais</i>	38	76%	100%	
Sem resposta	12	24%		
Totais	50	100%		

16A. Qual é o nível de escolaridade que melhor caracteriza seus pais. (PAIS)

Respostas	f	%.f	% valida	% acumulada
Não sabe ler nem escrever	3	6%	9%	9%
Alfabetização	2	4%	6%	15%
Ensino Primário do 1º Grau	4	8%	12%	26%
Ensino Primário do 2º Grau	5	10%	15%	41%
Ensino Secundário Geral do 1º Ciclo	3	6%	9%	50%
Ensino Secundário Geral 2º Ciclo	2	4%	6%	56%
Ensino Técnico Elementar	3	6%	9%	65%
Ensino Técnico Básico	1	2%	3%	68%
Ensino Técnico Médio	3	6%	9%	76%
Curso de formação de Prof. Primários	4	8%	12%	88%
Superior	4	8%	12%	100%
<i>Sub-totais</i>	34	68%	100%	
Sem resposta	16	32%		
Totais	50	100%		

16B. Qual é o nível de escolaridade que melhor caracteriza seus pais. (MÃE)

Respostas	f	%.f	% valida	% acumulada
Não sabe ler nem escrever	7	14%	19%	19%
Alfabetização	5	10%	14%	32%
Ensino Primário do 1º Grau	4	8%	11%	43%
Ensino Primário do 2º Grau	8	16%	22%	65%
Ensino Secundário Geral do 1º Ciclo	5	10%	14%	78%
Ensino Secundário Geral 2º Ciclo	3	6%	8%	86%
Ensino Técnico Elementar		0%	0%	86%
Ensino Técnico Básico		0%	0%	86%
Ensino Técnico Médio		0%	0%	86%
Curso de formação de Prof. Primários	2	4%	5%	92%
Superior	3	6%	8%	100%
<i>Sub-totais</i>	37	74%	100%	
Sem resposta	13	26%		
Totais	50	100%		

20A. Qual é o melhor enquadramento profissional dos seus pais:PAI

Respostas	f	%.f	% valida	% acumulada
Membros das Forças Armadas	6	12%	18%	18%
Membros do Poder Executivo e dos Corpos Legislativos; Quadros Superiores da Administração Pública; Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa	2	4%	6%	24%
Especialistas de Profissões Intelectuais e Científicas		0%	0%	24%
Técnicos e Profissionais de nível intermedio	6	12%	18%	41%
Pessoal Administrativo e Similares	3	6%	9%	50%
Pessoal de Serviços e Vendedores	4	8%	12%	62%
Agricultores e Trabalhadores Qualificados de Agricultura e Pescas	4	8%	12%	74%
Operários, Artífices e Trabalhadores Similares	7	14%	21%	94%
Operadores de Instalações e Máquinas; Trabalhadores da Montagem, Trabalhadores não Qualificados	2	4%	6%	100%
Sub-totais	34	68%	100%	
Sem resposta	16	32%		
Totais	50	100%		

20B. Qual é o melhor enquadramento profissional dos seus pais:MAE

Respostas	f	%.f	% valida	% acumulada
Membros das Forças Armadas		0%	0%	0%
Membros do Poder Executivo e dos Corpos Legislativos; Quadros Superiores da Administração Pública; Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa	2	4%	7%	7%
Especialistas de Profissões Intelectuais e Científicas		0%	0%	7%
Técnicos e Profissionais de nível intermedio	2	4%	7%	14%
Pessoal Administrativo e Similares	2	4%	7%	21%
Pessoal de Serviços e Vendedores	13	26%	45%	66%
Agricultores e Trabalhadores Qualificados de Agricultura e Pescas	4	8%	14%	79%
Operários, Artífices e Trabalhadores Similares	4	8%	14%	93%
Operadores de Instalações e Máquinas; Trabalhadores da Montagem, Trabalhadores não Qualificados	2	4%	7%	100%
Sub-totais	29	58%	100%	
Sem resposta	21	42%		
Totais	50	100%		

31. Como avalia os valores globais pagos para a frequência do ensino superior no período regular (diurno)

Respostas	f	%.f	% valida	% acumulada
Muito baixos	6	12%	20%	20%
Baixos	4	8%	13%	33%
Médios	17	34%	57%	90%
Altos	3	6%	10%	100%
Muito altos		0%	0%	100%
Sub-totais	30	60%	100%	
Sem resposta	20	40%		
Totais	50	100%		

32. Como avalia o os valores globais pagos para a frequência do ensino superior no período pós laboral:

Respostas	f	%.f	% valida	% acumulada
Muito baixos		0%	0%	0%
Baixos	1	2%	3%	3%
Médios	11	22%	30%	32%
Altos	13	26%	35%	68%
Muito altos	12	24%	32%	100%
Sub-totais	37	74%	100%	
Sem resposta	13	26%		
Totais	50	100%		

Anexo V –Tabelas de Análise do Regime Laboral citadas

10. Além de frequentar a Universidade dedica-se a alguma atividade remunerada?

Respostas	f	%.f	% valida	% acumulada
SIM	15	30%	31%	31%
NÃO	34	68%	69%	100%
<i>Sub-totais</i>	49	98%	100%	
Sem resposta	1	2%		
Totais	50	100%		

16A. Qual é o nível de escolaridade que melhor caracteriza seus pais. (PAIS)

Respostas	f	%.f	% valida	% acumulada
Não sabe ler nem escrever	1	2%	2%	2%
Alfabetização	2	4%	4%	6%
Ensino Primário do 1º Grau	3	6%	6%	13%
Ensino Primário do 2º Grau	4	8%	8%	21%
Ensino Secundário Geral do 1º Ciclo	5	10%	10%	31%
Ensino Secundário Geral 2º Ciclo	10	20%	21%	52%
Ensino Técnico Elementar	4	8%	8%	60%
Ensino Técnico Básico	3	6%	6%	67%
Ensino Técnico Médio	4	8%	8%	75%
Curso de formação de Prof. Primários	4	8%	8%	83%
Superior	8	16%	17%	100%
<i>Sub-totais</i>	48	96%	100%	
Sem resposta	2	4%		
Totais	50	100%		

16B. Qual é o nível de escolaridade que melhor caracteriza seus pais. (MÃE)

Respostas	f	%.f	% valida	% acumulada
Não sabe ler nem escrever	5	10%	11%	11%
Alfabetização	4	8%	9%	20%
Ensino Primário do 1º Grau	6	12%	13%	33%
Ensino Primário do 2º Grau	4	8%	9%	42%
Ensino Secundário Geral do 1º Ciclo	8	16%	18%	60%
Ensino Secundário Geral 2º Ciclo	3	6%	7%	67%
Ensino Técnico Elementar	1	2%	2%	69%
Ensino Técnico Básico	1	2%	2%	71%
Ensino Técnico Médio	3	6%	7%	78%
Curso de formação de Prof. Primários	4	8%	9%	87%
Superior	6	12%	13%	100%
<i>Sub-totais</i>	45	90%	100%	
Sem resposta	5	10%		
Totais	50	100%		

20A. Qual é o melhor enquadramento profissional dos seus pais: PAI

Respostas	f	%.f	% valida	% acumulada
Membros das Forças Armadas	4	8%	13%	13%
Membros do Poder Executivo e dos Corpos Legislativos; Quadros Superiores da Administração Pública; Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa	3	6%	9%	22%
Especialistas de Profissões Intelectuais e Científicas	1	2%	3%	25%
Técnicos e Profissionais de nível intermédio	8	16%	25%	50%
Pessoal Administrativo e Similares	3	6%	9%	59%
Pessoal de Serviços e Vendedores	5	10%	16%	75%
Agricultores e Trabalhadores Qualificados de Agricultura e Pescas	2	4%	6%	81%
Operários, Artífices e Trabalhadores Similares	4	8%	13%	94%
Operadores de Instalações e Máquinas; Trabalhadores da Montagem, Trabalhadores não Qualificados	2	4%	6%	100%
Sub-totais	32	64%	100%	
Sem resposta	18	36%		
Totais	50	100%		

20B. Qual é o melhor enquadramento profissional dos seus pais:MAE

Respostas	f	%.f	% valida	% acumulada
Membros das Forças Armadas	2	4%	6%	6%
Membros do Poder Executivo e dos Corpos Legislativos; Quadros Superiores da Administração Pública; Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa	1	2%	3%	9%
Especialistas de Profissões Intelectuais e Científicas	3	6%	9%	18%
Técnicos e Profissionais de nível intermédio	1	2%	3%	21%
Pessoal Administrativo e Similares	5	10%	15%	36%
Pessoal de Serviços e Vendedores	10	20%	30%	67%
Agricultores e Trabalhadores Qualificados de Agricultura e Pescas	5	10%	15%	82%
Operários, Artífices e Trabalhadores Similares	5	10%	15%	97%
Operadores de Instalações e Máquinas; Trabalhadores da Montagem, Trabalhadores não Qualificados	1	2%	3%	100%
Sub-totais	33	66%	100%	
Sem resposta	17	34%		
Totais	50	100%		

31. Como avalia os valores globais pagos para a frequência do ensino superior no período regular (diurno)

Respostas	f	%.f	% valida	% acumulada
Muito baixos	5	10%	10%	10%
Baixos	3	6%	6%	17%
Médios	35	70%	73%	90%
Altos	4	8%	8%	98%
Muito altos	1	2%	2%	100%
Sub-totais	48	96%	100%	
Sem resposta	2	4%		
Totais	50	100%		

32. Como avalia o os valores globais pagos para a frequência do ensino superior no período pós laboral:

Respostas	f	%.f	% valida	% acumulada
Muito baixos		0%	0%	0%
Baixos	3	6%	6%	6%
Médios	13	26%	28%	34%
Altos	22	44%	47%	81%
Muito altos	9	18%	19%	100%
Sub-totais	47	94%	100%	
Sem resposta	3	6%		
Totais	50	100%		